

**MARIA ROSÂNIA VIANA**

**A ELABORAÇÃO DIDÁTICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DE  
ENSINO E NA SALA DE AULA DA REDE MUNICIPAL DE  
JAGUARUNA: UM ESTUDO DE CASO**

**FLORIANÓPOLIS  
2004**

**MARIA ROSÂNIA VIANA**

**A ELABORAÇÃO DIDÁTICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DE  
ENSINO E NA SALA DE AULA DA REDE MUNICIPAL DE  
JAGUARUNA: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à  
obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de  
Pós-Graduação em Lingüística da Universidade  
Federal de Santa Catarina, área de concentração:  
Lingüística Aplicada.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosângela Hammes  
Rodrigues

**FLORIANÓPOLIS  
2004**

**MARIA ROSÂNIA VIANA**

**A ELABORAÇÃO DIDÁTICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DE  
ENSINO E NA SALA DE AULA DA REDE MUNICIPAL DE  
JAGUARUNA: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação aprovada como requisito para a obtenção do título de Mestre em  
Linguística, pelo programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de  
Santa Catarina.

Banca examinadora:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosângela Hammes Rodrigues  
Orientadora  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Marta Furlanetto  
UNISUL

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Terezinha Kuhn Junkes  
Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 01 de outubro de 2004.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus agradeço estar presente em todos os momentos de minha vida, dando-me força, orientação, sabedoria e capacitação.

À minha família, principalmente, minha mãe e minhas irmãs Elizabete e Marisa, em todos os momentos, incentivarem-me nessa caminhada.

À minha orientadora, Professora Dr<sup>a</sup>. Rosângela Hammes Rodrigues, as diretrizes seguras, a paciência e o pertinente incentivo.

Aos professores e à coordenação do Programa de Pós-Graduação em Linguística, o apoio e os conhecimentos partilhados.

Aos companheiros de estudos, os momentos bons e difíceis.

Enfim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, colaboraram para a realização desta dissertação.

## RESUMO

Ancorada na teoria bakhtiniana da linguagem e dos gêneros do discurso, nos estudos do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e na elaboração didática dos conteúdos escolares, esta pesquisa investiga o processo de elaboração didática presente no documento oficial de ensino reelaborado e na prática pedagógica, em sala de aula, na disciplina de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Jaguaruna. Como recorte de análise, seleciona a 4ª série do ensino fundamental. Em um primeiro momento, analisa o documento oficial anterior (2001) do Ensino Fundamental (4ª série), então, compara-o com o atual (2002), elaborado à luz dos PCNs, para compreender o processo de elaboração didática. Em um segundo momento, analisa a elaboração didática de uma professora da rede municipal em sala de aula, com o intuito de verificar se o que norteia tal elaboração em sala de aula são os documentos reelaborados, os PCNs ou outra fonte. Quanto à elaboração didática do documento reelaborado, demonstra que não há elaboração didática, mas sim transcrição direta de um outro documento, pois os objetivos que figuram no novo documento são transpostos do documento anterior (2001) e os conteúdos são transcritos diretamente dos PCNs. Quanto à elaboração didática realizada em sala de aula, revela que o livro didático norteia a prática pedagógica do professor, e não o documento ou os PCNs. Assim, conclui que há necessidade de um trabalho reflexivo a respeito dos PCNs e das propostas neles assumidas, tanto nos documentos oficiais quanto na sala de aula, para que a rede municipal de educação de Jaguaruna possa adequar as propostas dos PCNs à realidade educacional do município.

**Palavras-chave:** Língua Portuguesa; elaboração didática; gêneros do discurso.

## ABSTRACT

Anchored in the bakhtiniana theory of the language and the sorts of the speech, in the studies of the teach-learning of Portuguese Language and in the didactic elaboration of the pertaining to school contents, this research investigates the process of present didactic elaboration in the official document of practical reelaborated education and in the pedagogical one, in classroom, in disciplines of Portuguese Language of the municipal net of education of Jaguaruna. As clipping of analysis, it selects 4<sup>th</sup> series of basic education. At a first moment, it analyzes previous the official document (2001) of Basic Teaching (4<sup>th</sup> series), then, compares it with the current one (2002), elaborated to the light of the PCNs, to understand the process of didactic elaboration. At as a moment, it analyzes the didactic elaboration of a teacher of the municipal net in classroom, with intention to verify if what it guides such elaboration in classroom is the reelaborated documents, the PCNs or another source. How much to the didactic elaboration of the reelaborated document, it demonstrates that it does not have didactic elaboration, but yes direct transcription of one another document, therefore the objectives that they appear in the new document are transposed of the previous document (2001) and the contents are transcribed directly of the PCNs. How much to the carried through didactic elaboration in classroom, discloses that the didactic book guides practical the pedagogical one of the teacher, and not it document or the PCNs. Thus, it concludes that it has necessity of a reflective work regarding the PCNs and of the proposals in assumed then much in official documents how much in the classroom, so that the municipal net of education of Jaguaruna can adjust the proposals of the PCNs to the educational reality of the city.

**Key-words:** Portuguese Language; didactic elaboration; speech genre.

## **LISTA DE CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO**

A – aluno(a)

P – professor

As – alunos respondendo

[...] – inaudível

[ ] – recortes da pesquisadora

{...} – pausa na fala

( ) – sem manifestações, silêncio

(...) – observações da pesquisadora

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>08</b>
<b>1 IDENTIDADE E ESPECIFICIDADE DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA .....</b>	<b>15</b>
1.1 O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA .....	15
1.1.1 Objetivos e Unidades Básicas de Ensino.....	18
1.1.2 Concepções de Linguagem.....	25
1.1.3 O Texto na Perspectiva do Enunciado.....	33
1.1.4 A Concepção de Gênero do Discurso.....	36
1.2 A CONCEPÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DE APRENDIZAGEM .....	39
1.3 A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA.....	43
1.3.1 A Presença da Noosfera.....	46
1.3.2 Agentes e Lugares Discursivos.....	47
1.3.3 A Transposição Didática e a Percepção Redutora dos Conhecimentos Escolares .....	50
1.4 A ELABORAÇÃO DIDÁTICA.....	52
<b>2 A ELABORAÇÃO DIDÁTICA NO DOCUMENTO OFICIAL DE ENSINO REELABORADO E NA SALA DE AULA.....</b>	<b>57</b>
2.1 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.....	57
2.1.1 Breve Histórico.....	57
2.1.2 Os Objetivos para o Ensino de Língua .....	60
2.1.3 Os Conteúdos para o Ensino de Língua.....	62
2.2 O DOCUMENTO OFICIAL DE ENSINO DE 2001 .....	67
2.2.1 A Organização do Documento .....	67
2.2.2 Situando o Referencial para a Análise.....	68
2.2.3 Os Objetivos para o Ensino de Língua .....	69
2.2.4 Os Conteúdos para o Ensino de Língua.....	70
2.3 O DOCUMENTO OFICIAL DE ENSINO DO ANO DE 2002 .....	77
2.3.1 A Organização do Documento .....	77
2.3.2 Objetivos para o Ensino de Língua .....	77
2.3.3 Conteúdos para o Ensino de Língua .....	79
2.4 A ELABORAÇÃO DIDÁTICA DO PROFESSOR EM SALA DE AULA.....	87
2.4.1 Visualizando a Sala de Aula.....	87
2.4.2 A Elaboração Didática do Professor em Sala de Aula e o Material Didático Usado .....	88
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>116</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>120</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>123</b>



## INTRODUÇÃO

Certamente, o fato de ter sido professora alfabetizadora de uma turma em escola estadual, na época, chamada de ‘escola isolada’, no município de Jaguaruna, marcou minha ação como professora. Dezenove anos de idade, diploma de magistério nas mãos, muito entusiasmo pela profissão sonhada, mas nenhuma experiência em prática de sala de aula. Esse era o meu *curriculum vitae*.

Minha primeira experiência no magistério foi alfabetizar uma turma composta por 24 alunos em uma comunidade litorânea. O material de apoio utilizado foi a cartilha *Caminho Suave*, com seus protótipos de textos todos iguais, que eu, como professora inexperiente, embora não satisfeita com a mesmice de tais textos, utilizava em minhas aulas. Foi assim que, cansada da rotina da cartilha, resolvi, por conta própria, deixar de lado textos tão irreais e aproximar aqueles olhinhos atentos a mim da realidade na qual estavam inseridos.

Então, resolvi criar com os alunos os textos de estudo. Assim, com a palavra de um, na contrapalavra do outro, nossos textos eram construídos e explorados por mim, em outras disciplinas, uma vez que eu era a única professora da turma. Embora naquela época eu não conhecesse os estudos de Bakhtin, seguia sua teoria mesmo sem saber. Minha única preocupação era a aprendizagem de meus alunos em relação à leitura e à escrita. Imaginava que, se era difícil compreender o que já lhes vinha pronto, talvez não fosse difícil compreender o que eles próprios criavam.

Hoje, com maior visão das teorias, sei que aquela prática é fundamentada, como sei do esforço realizado para que os alunos saíssem da escola produzindo verdadeiros textos e não apenas amontoados de frases. Sei, também, que trabalhava com a chamada intertextualidade, ultimamente tão falada em propostas curriculares, ainda que não tivesse a

mínima noção desses conceitos teóricos. Talvez eu tenha ousado tais mudanças, tão jovem, porque, na época, ainda não tinha entendido que, às vezes, os professores seguem ordens como subalternos, fechando-se, não permitindo que os alunos cresçam como indivíduos que também têm algo a dizer; ou talvez eu tivesse esquecido que documentos oficiais existem para nortear o trabalho do professor em sala de aula; ou ainda, talvez, ousei, porque a coordenadoria de ensino, naquela época, tivesse deixado a meu critério segui-los à risca ou não, já que se tratava de uma turma de alfabetização, havendo, dessa forma, maior flexibilidade no uso dos documentos oficiais. De qualquer forma, aquela experiência serviu para mostrar-me que ousar é preciso. Hoje, conhecedora de teorias tão valiosas e de práticas pedagógicas tão diversas, sei que é preciso muito mais, pois as ousadias, agora, melhor fundamentadas teoricamente, não devem parar.

Em outubro de 2001, já como professora efetiva, formada em Letras, agora da rede municipal, fui trabalhar como auxiliar de orientação educacional, em outra escola no mesmo município em que atuara antes. Para desenvolver essa função, senti a necessidade de voltar<sup>1</sup> à sala de aula, ter contato com os professores, com a Secretaria da Educação e com as discussões pedagógicas que aí se desenvolviam. Dessa forma, conheceria a realidade educacional daquela escola e, a partir daí, ajudaria no que fosse necessário, ou, melhor dizendo, exerceria minha atividade a contento. Dessa iniciativa surgiu, em 2002, o tema: *o lugar dos gêneros do discurso na reelaboração dos documentos de ensino do município de Jaguaruna*, para a monografia da disciplina Seminário de Especialidade em Linguística Aplicada: como a escola trabalha os gêneros do discurso?, do Curso de Mestrado em Linguística da UFSC.

O estudo realizado para a monografia constituiu uma análise comparativa dos documentos oficiais de ensino da Secretaria Municipal de Educação e dos Parâmetros

---

<sup>1</sup> Digo “voltar à sala de aula” porque estava, amparada por lei, afastada do magistério municipal.

Curriculares Nacionais (PCNs), documento adotado como linha mestra da educação municipal de Jaguaruna, com o objetivo de verificar o processo de elaboração didática dos novos documentos do município (Plano de Curso) no que se refere à produção textual escrita no 2º ciclo do Ensino Fundamental. Como esse estudo tinha como objetivo somente a análise do documento no que se refere à produção textual escrita, houve interesse em analisar, também, as mudanças no que tange à leitura e à análise lingüística e como essas mudanças realizadas no documento oficial de ensino chegavam à sala de aula. Assim, surgiu o tema desta dissertação.

Nela, mais especificamente, analisa-se o processo de elaboração didática no novo documento oficial de ensino de 2002 e na prática pedagógica em sala de aula na disciplina Língua Portuguesa, 2º ciclo, na 4ª série do Ensino Fundamental, na rede municipal de ensino de Jaguaruna. O processo de elaboração didática no novo documento oficial de ensino do município (2002) é contrastado com o documento anterior (2001), e ambos são comparados com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Posteriormente, analisa-se a elaboração didática na prática pedagógica do professor em sala de aula.

A investigação pauta-se na concepção de língua proposta por Bakhtin, que considera o aspecto ideológico como dimensão constitutiva da linguagem e numa função de língua baseada na interação verbal, em contato direto com as condições reais em que é produzida. Nesse sentido, produzir textos é produzir discursos, pois a palavra de um liga-se à contrapalavra do outro, tornando-se um elo da cadeia discursiva constitutiva da linguagem. Na teoria defendida por Bakhtin, a língua é viva, produtora e reprodutora da história do homem, construída no dia-a-dia, nas mais variadas esferas sociais, por meio dos enunciados e dos seus gêneros do discurso.

A interação verbal dá-se pela produção de discursos, e, a partir da propagação das pesquisas surgidas no campo da Lingüística, no que se refere ao processo de ensino-

aprendizagem da língua portuguesa, o texto é considerado objeto de conhecimento e entendido como objeto histórico, que se processa de múltiplas formas, em situações interacionais diversas. É no texto que “a língua [...] se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões” (GERALDI, 2002, p. 135). Para esse autor, o texto deveria ser o ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua.

De acordo com Pompílio (2000), a concepção de língua defendida por Bakhtin é diversa e, muitas vezes, oposta àquela que circula usualmente nas salas de aula da disciplina de Língua Portuguesa. As correntes mais difundidas nas aulas de Língua Portuguesa são as de língua como código ou como sistema, nas quais se utiliza o texto apenas como pretexto para o estudo da gramática. Assim sendo, nas escolas, as aulas de gramática ocupam grande parte do tempo que poderia ser destinado às práticas de leitura e de produção textual e à exploração dos gêneros do discurso, objeto de ensino dessas práticas.

A partir dos anos 1990, graças ao esforço dos pesquisadores e de muitos professores, a concepção de língua baseada na interação verbal proposta por Bakhtin (2000, 2002) ganhou força como concepção teórica em documentos norteadores de educação, de forma que os professores puderam apropriar-se dela e utilizá-la em sala de aula, no dia-a-dia do mundo escolar. Também, nessa época e nesse contexto de ensino, surgiu, na França, a noção do processo de elaboração didática como contraponto à noção de transposição didática, conceitos que serão discutidos mais detalhadamente no corpo deste estudo.

A transposição didática refere-se ao conhecimento produzido pelo sábio transformado em conhecimento escolar. A opção feita por ‘elaboração didática’, em detrimento de ‘transposição didática’ veio das colocações de Halté (1998). De acordo com esse autor, em primeiro lugar, nem todo conhecimento teórico disponível e ensinável deve ser

ensinado (então, pergunta-se: Que conhecimentos devem compor o currículo escolar?); em segundo lugar, na disciplina de Língua Portuguesa, os conteúdos científicos transformam-se em conteúdos procedimentais para o aluno. Assim, é necessário que o conhecimento científico não somente designe o objeto dos mecanismos<sup>2</sup> da transposição, mas que os interroge.

Nessa perspectiva, acredita-se que, quando o professor elabora seu plano de aula, está presente muito mais o processo de elaboração didática do que o de transposição didática. No ensino de Língua Portuguesa, por exemplo, ao se trabalhar os gêneros discursivos, é de suma importância que os aprendizes saibam usar os gêneros nos processos de interação verbal, identificando-os e utilizando-os de acordo com as situações reais e com as esferas de circulação correspondentes, e não somente identificá-los. Nesse caso, cabe perguntar: Que espaço os gêneros discursivos ocupam em documentos oficiais de ensino como objeto de estudo nas práticas de leitura, produção textual e análise linguística?; Como isso chega aos alunos?; Que conhecimentos o professor tem (ou deveria ter) em relação aos gêneros discursivos para utilizá-los em sala de aula?; e Como são elaborados os documentos oficiais de ensino de forma a privilegiar a adoção dos gêneros discursivos como objeto de ensino na disciplina de Língua Portuguesa?

Tendo em vista a relevância das preocupações que essas perguntas abarcam, esta pesquisa pretende contribuir no processo de elaboração didática dos documentos oficiais de ensino e da prática pedagógica de sala de aula, na disciplina de Língua Portuguesa da rede municipal de Jaguaruna, buscando concretizar uma elaboração didática que valorize os gêneros do discurso como forma interativa da atividade escolar e do processo de ensino-aprendizagem da leitura, da produção textual e da reflexão sobre a linguagem. Ainda, tenciona contribuir para a implementação de cursos de formação de professores que valorizem

---

<sup>2</sup> Como mecanismos da transposição didática, há a dessincretização dos objetos do conhecimento, a sequencialidade do ensino e a dupla recontextualização do conhecimento no *corpus* disciplinar e na história da sala de aula (HALTÉ, 1998).

os gêneros do discurso como forma de interação social e, no ensino, como objeto da leitura e da produção textual.

Para atingir os objetivos propostos, seguem-se os seguintes passos de pesquisa: coletar os anteriores e os novos documentos de ensino publicados pela rede municipal; selecionar o ciclo e a série de ensino para delimitar os documentos a serem analisados; observar a prática pedagógica do professor em sala de aula; analisar o processo de elaboração didática nos documentos oficiais de ensino, comparando-os com os PCNs; observar e analisar a elaboração didática de um professor, acompanhando sua prática pedagógica.

A partir disso, no Capítulo 1, com orientação nos estudos de Bakhtin e correlacionando-os a outras postulações, figura a tentativa de conceber uma visão sócio-histórica de linguagem e de aprendizagem, procurando-se sustentar a assunção dos gêneros como objeto de ensino-aprendizagem e as mudanças que essa assunção propõe em termos de elaboração didática, em documentos oficiais e na prática de sala de aula. Para isso, busca-se apoio, também, em Chevallard (1985 *apud* PETITJEAN, 1998), que ajuda a discutir aspectos ligados à transposição didática, e em Halté (1998), que auxilia na noção de elaboração didática, em detrimento da noção de transposição didática.

No capítulo 2, assumindo o gênero como objeto de ensino e o texto como unidade de ensino de leitura, produção textual e análise lingüística, discutem-se aspectos pertinentes à elaboração didática do novo documento oficial de ensino, a partir do anterior, correlacionando-os com as propostas vigentes nos PCNs. Posteriormente, analisa-se a elaboração didática do professor em sala de aula. Para isso, divide-se o capítulo em quatro seções.

Na primeira, discutem-se aspectos ligados à língua oral, à escrita e à análise lingüística, que são apresentados nos PCNs, analisando-se sucintamente esse documento. Na segunda, faz-se uma análise do documento oficial anterior da prefeitura (2001), tentando-se

responder à seguinte pergunta: Qual o objeto de ensino proposto por esse documento para o ensino-aprendizagem da leitura, produção textual e análise lingüística? Na terceira, faz-se uma análise comparativa do novo documento oficial com o anterior e com os PCNs, apontando-se as mudanças ocorridas no objeto de ensino do novo documento e o processo de elaboração didática ocorrido.

Na quarta e última seção, analisa-se a elaboração didática do professor em sala de aula. A intenção é verificar se a elaboração que ele faz em aula, para o ensino de leitura, produção textual e análise lingüística, efetua-se a partir do novo documento oficial do município, dos PCNs ou de outro material.

# **1 IDENTIDADE E ESPECIFICIDADE DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA**

## **1.1 O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA**

Desde a década de 1980, a concepção de ensino de língua materna vem sofrendo, por parte dos pesquisadores, profundas transformações, devido às contribuições das novas disciplinas que surgiram no campo da macrolingüística, como a Lingüística Aplicada, a Sociolingüística, a Psicolingüística, a Análise do Discurso e a Lingüística do Texto.

As teorias e reflexões advindas dessas novas disciplinas transformaram e ampliaram de forma significativa a concepção do objeto de ensino-aprendizagem de língua materna, da gramática para o texto, porque as prescrições da teoria gramatical tradicional, cristalizadas como padrão exemplar nas páginas dos compêndios normativos e no ensino, foram submetidas à crítica, à revisão e à reformulação (BAGNO; STUBBS; GAGNÉ, 2002), e o texto passou a ser focado como unidade maior de ensino.

Por muito tempo, o ensino de língua enraizado na gramática imperou na escola, que, no uso das atribuições a ela confiadas, desenvolveu seu papel de detentora do saber, valorizando o ensino centrado nas regras gramaticais, tomando-as como modelo perfeito de língua a ser idealizado por todos os falantes. Sob esse prisma, o ensino de língua restringiu-se à (des)codificação, à metalinguagem e às regras da gramática normativa, distantes das normas lingüísticas efetivas. Ensinar língua era, e ainda é, então, ensinar códigos lingüísticos.

O estudo das teorias e das regras gramaticais foi estabelecido como a unidade de ensino mais importante a ser explorada em sala de aula. O texto, analisado à luz da gramática, foi usado como material paliativo para aprofundar o estudo das formas fonéticas, gramaticais



e lexicais separadas do contexto (BONINI, 2002), já que o ensino de língua era visto como ensino dessas formas. Além disso, como lembra Britto (1997, p.13), a gramática normativa, entendida como uma “teoria sobre a língua, se limita historicamente ao nível da frase, não dando conta de muitas questões relativas à linguagem”.

Em meio a essa teoria de língua e de ensino-aprendizagem de língua, parece que a escola assumiu e valorizou a cultura das classes dominantes, uma vez que o ensino de língua centrado na gramática normativa valoriza a regra do bem falar, desprezando a imensa variedade lingüística que caracteriza as línguas e o fato de que cada uma dessas linguagens se manifesta numa determinada forma lingüística dotada de uma gramática, ou seja, de um conjunto que difere, em maior ou menor grau, de um conjunto de regras que a escola tem como ideal (FARACO; TEZZA, 1995). Esse conjunto de regras ‘ideal’ é a chamada gramática normativa, é a norma padrão, ou norma culta, exigida pela escola. Dessa forma, é desconsiderado o fato elementar de que todo falante da língua fala de acordo com um sistema de regras comum a seus interlocutores e o fato de que todo falante da língua traz consigo uma gramática já internalizada.

Nessa perspectiva, “o aluno proveniente das classes menos favorecidas pode encontrar na escola padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como ‘certos’, enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes ou desprezados como ‘errados’” (SOARES, 1999, p.15, grifo da autora).

Possenti (1999b, p.35), ao abordar o ensino de língua portuguesa na escola, destaca a variação lingüística e diz, em relação às línguas, que

[...] elas variam, isto é, não existe nenhuma sociedade ou comunidade na qual todos falem da mesma forma. A variedade lingüística é o reflexo da variedade social e, como em todas as sociedades existe alguma diferença de *status* ou de papel, essas diferenças se refletem na linguagem. Por isso, muitas vezes percebem-se diferenças na fala de pessoa de classe diferente, de idade diferente, de sexo diferente, de etnia diferente, etc. [...] As variações lingüísticas são condicionadas por fatores internos da língua ou por fatores sociais, ou por ambos ao mesmo tempo.

Em relação ao ensino de uma teoria e da sua metalinguagem, segundo Possenti (1999b, p.38), “é perfeitamente possível aprender uma língua sem conhecer os termos técnicos com os quais ela é analisada”. O autor alerta para a questão de que, em muitos lugares do mundo, falam-se línguas sem que haja gramáticas codificadas e ensinadas dessas línguas. A língua grega, no início dos estudos das teorias gramaticais, é um exemplo disso, porque os gregos, bem como os latinos, escreveram muito antes de existir a primeira gramática grega ou latina. O que o autor salienta é que o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica. Ele não coloca em discussão o fator pró ou contra a gramática, mas diz que é preciso distinguir a função da gramática na escola.

Tendo em vista esses aspectos e observando o ensino de língua materna sob um novo paradigma, as pesquisas no campo da Lingüística começaram “a focar o texto como unidade de análise e a pregar a adoção [dele] como objeto de ensino” (BARBOSA, 2001, p.10). Assim, a situação do ensino de língua não tem passado por mudança nas técnicas e nos métodos empregados em sala de aula (GERALDI, 1999a), mas por modificação no conteúdo de ensino, sendo esse ‘novo conteúdo’ o ensino operacional e reflexivo da língua. Dessa forma, o texto passou a ser estudado na sua dimensão social, como construção ideológica e como forma de interação, e a ser trabalhado e explorado coletivamente na sala de aula.

### 1.1.1 Objetivos e Unidades Básicas de Ensino

Durante muito tempo, no Brasil, a escola teve em seu currículo escolar o ensino da Gramática, da Retórica e da Poética. Como dito, a função do ensino de língua era levar o aluno ao conhecimento ou ao reconhecimento das regras de funcionamento da variedade de prestígio, privilegiando o “ensino da gramática, isto é, ensino *a respeito* da língua, e análise de textos literários, para estudos de Retórica e Poética” (SOARES, 2001, p.213, grifo da autora).

Por volta dos anos 1950, por reivindicação das camadas populares, democratizou-se a escola, mudando-se, assim, o perfil do alunado. A classe trabalhadora também teve acesso à escola, mas não houve alteração no objeto e nos objetivos do ensino de língua, sendo que ela continuou a ser concebida como um sistema cuja gramática era estudada como instrumento de expressão para fins retóricos e poéticos. Assim, embora o ensino de língua continuasse centrado em uma concepção de língua como sistema – ensino sobre a língua como ensino de teoria gramatical e gramática normativa, e como ensino de leitura de textos para apropriação da norma padrão –, a gramática e o texto começaram a deixar de ser duas áreas independentes e passaram a articular-se: ora era na gramática que se buscavam elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora era no texto que se buscavam estruturas lingüísticas para a aprendizagem da gramática (SOARES, 2001).

Todavia, a partir dos estudos das novas teorias desenvolvidas no campo da Lingüística, por volta dos anos 1980, essa situação começou a se alterar. Além disso, de acordo com Soares (2001), recentemente três novas áreas de estudo introduziram a necessidade de orientar o ensino da língua, também por perspectivas históricas, sociológicas e antropológicas, abordando as práticas sócio-históricas de leitura e escrita e os usos e as funções da leitura e da escrita na sociedade. O estudo das práticas de leitura e escrita, à luz

das novas teorias que surgiram, mudaram o foco do objeto e os objetivos de ensino de língua, procurando firmar-se não mais em uma concepção teórica (teoria gramatical) e normativa de língua, mas em uma concepção discursiva, postulando o texto como objeto de ensino.

Nesse sentido, Geraldi (1999b, 2002) aposta em um ensino menos conceitual e mais operacional e reflexivo, defendendo que a escola desenvolva atividades práticas que propiciem a reflexão da ação em sala de aula. Assim, o autor sugere que o estudo operacional e reflexivo do texto seja direcionado de modo a abordar algumas unidades de ensino consideradas importantes na atividade pedagógica em sala de aula. Essas unidades de ensino são denominadas, pelo autor, de prática de leitura de textos, prática de produção de textos e prática de análise lingüística, que serão vistas a seguir.

É verdade que, na escola, **a prática de leitura de textos** nunca deixou de existir, pois está presente em todas as disciplinas. Segundo Geraldi (1999c), a leitura tomou um caminho particular nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, o texto é transformado em modelo de leitura, por diferentes meios pedagógicos. Primeiramente, ele é transformado em objeto de leitura vozeada. Nesse caso, o modelo de leitura a ser seguido é o do professor, que faz a leitura do texto para os alunos, dentre os quais, lê melhor quem mais se aproxima do modelo dado, ou seja, do tipo de leitura realizada pelo professor. Em segundo lugar, o texto é transformado em objeto de imitação, isto é, para motivar a produção de textos semelhantes no aluno, que então segue um modelo formal, como crônicas, contos, poemas etc. Em terceiro, o texto é transformado em objeto de fixação de sentidos, ou seja, o aluno vai ao texto tentando descobrir os sentidos já traçados pelo professor, que já lhe apresentou pistas. Trata-se, portanto, dos sentidos construídos não pelo aluno a partir de seu conhecimento de mundo, mas dos sentidos já atribuídos ao texto pelo profissional que encaminhou os alunos à leitura. É claro que essas três práticas de leitura podem não corresponder ao interesse do leitor, uma vez que ele pode não se interessar por elas, pois não se trata de leitura de sujeitos que são

motivados a aprender e que vão ao texto tentando, em um encontro com o autor, traçar um sentido, construindo categorias de compreensão da realidade vivida (GERALDI, 1999c).

Segundo Geraldi (1999c), em suas práticas discursivas, os leitores relacionam-se com textos diversos, os quais poderiam inspirar na escola outras práticas de leitura. Por exemplo, ir ao texto em busca de respostas a questionamentos – isso significa *perguntar* ao texto. É claro que, às vezes, ele não fornecerá a resposta, ou dará respostas incompletas, ou incorretas, ou, simplesmente, não dará resposta alguma, e o aluno terá de recorrer a outro texto, outra fonte. O autor chama isso de leitura-busca-de-informação e exemplifica, dizendo que não se procura o número do telefone de um amigo em um romance do começo do século, mas numa lista telefônica. Então, dependendo da pergunta que se tem, busca-se a fonte adequada para obter-se a resposta a ela. Nesse sentido, a leitura de textos em sala de aula não responde às necessidades do aluno, mas à tradição escolar de conteúdo a ser visto em sala de aula.

Também, pode-se ir ao texto para *escutá-lo*, ou seja, lê-se para retirar o que o texto pode fornecer, que é a leitura-estudo-do-texto. Um exemplo dado por Geraldi (1999c) é quando, na cozinha, lê-se uma receita desconhecida, querendo-se estudá-la para ver se há em casa os ingredientes necessários ao seu preparo. Somente depois de um processo de leitura da receita, decide-se fazer o prato ou não. Ainda, pode-se ir ao texto para *usá-lo*, inspirando-se nele, para com ele fazer outras coisas, e, finalmente, pode-se ir ao texto *desarmado*, ou seja, sem qualquer pretensão imediata (GERALDI, 1999c).

Desse modo, a prática de leitura na escola supõe uma atitude produtiva, porque “pela mobilização dos ‘fios’ com que o texto foi tecido e dos ‘fios’ que o leitor traz de sua própria história, tece-se um novo bordado” (GERALDI, 1999c, p.122, grifo do autor). Assim, ler não é decifrar, mas atribuir significado ao texto, reconhecendo-se nele o tipo de leitura

pretendida pelo autor, dedicando-se a essa leitura ou rebelando-se contra ela, de forma a propor uma outra leitura, não prevista (LAJOLO, 1992).

Já a **prática de produção de textos**, nas escolas, segundo Geraldi (1999b), nem sempre é vista como prazerosa a alunos e professores, mas como um martírio. É comum, nas escolas, os alunos fazerem todos os anos as mesmas produções, partindo de títulos mais do que corriqueiros, como as tão famosas redações das datas comemorativas. Para o aluno, dão-se temas insípidos e repetitivos, para o professor, vem a decepção de ver textos pessimamente escritos. Sobre isso, é válido lembrar que, de acordo com Geraldi (1999b), na maioria das vezes, a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para um único leitor, que é o professor, com um único objetivo, obter nota.

Dessa forma, lamentavelmente, em muitas escolas, a prática da produção de textos é realizada para fornecer ao professor elementos para julgar as capacidades do aluno e verificar a aprendizagem de conteúdos (gramaticais) abordados (SERAFINI, 1987). O resultado disso é visivelmente percebido nas universidades, aonde os alunos chegam sem entender o que leram e muitas vezes sem entender o que escreveram. Eles têm dificuldade de colocar-se na condição de leitor maduro, ou seja, que interage com a leitura realizada por meio da contrapalavra, argumentando contra ou a favor do autor do texto. Têm dificuldade de encontrar pontos de vista, formular hipóteses, fazer inferências etc.

Produzir textos é produzir discursos e, produzindo discursos, o sujeito interage, por meio da língua, no universo em que está inserido, fazendo parte, dessa forma, de uma cadeia discursiva, na qual a contrapalavra dá lugar à inovação no discurso, e ele produz outros discursos. Dessa forma, o produtor está sempre sujeito à produção de sentidos que seu texto pode apresentar. Por isso, a construção do texto exige que o produtor forneça *pistas*, para que a produção do sentido na leitura seja mais próxima do sentido que lhe quer dar o autor (GERALDI, 2002). Nesse jogo de sentidos, vale citar Orlandi (2002, p.42), que afirma que “o

sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam”. Os sentidos possíveis podem ser elaborados coletivamente, pois o discurso de um pode estar presente na fala de outro e o de outro pode estar presente na fala do primeiro. Ainda, os sentidos das palavras podem sofrer mudanças com a variação do tempo, assim, o que é válido hoje na sociedade pode não ter valor daqui a 20 anos.

Geraldi (2002), contrapondo a sua proposta ao modo como a escola trabalhava o texto até a década de 1980, estabelece distinção de sentido entre produção de textos e redação. Ao se **produzir textos** na escola, há preocupação maior com o fato de que o produtor escreve para alguém (não só para o professor), portanto, faz-se necessário considerar que, na produção de texto, qualquer que seja o gênero do discurso, é necessário ter o que dizer, uma razão para dizer, ter para quem dizer. Nesse caso, o autor assume-se como sujeito do que diz, pressupondo um interlocutor real ou não (GERALDI, 2002). Nesse processo de produção, é necessário usar estratégia adequada, isto é, escolher o gênero apropriado para cada produção, o que implica dominar o gênero do discurso<sup>3</sup>, porque todo texto pertence a um determinado gênero, ou seja, tem uma forma própria, que se pode aprender.

Nesse caso, o aluno não escreve para um único locutor (o professor) e nem com um único objetivo (ter nota), mas para interagir com outros interlocutores, de forma mais abrangente. Produzir um texto, portanto, exige preparação prévia, isto é, planejamento (definir o que dizer, para quem dizer, como dizer, por que dizer, quando dizer). Ainda, o professor deixa de ser o dono do saber, passando a ser o mediador do conhecimento. Ele é considerado um sujeito-professor e, como tal, deve guiar seus alunos de forma que eles mesmos conduzam

---

<sup>3</sup> Mais adiante, será abordada a noção de gênero do discurso.

seu processo de aprendizagem, por meio da relação discursiva, isto é, que eles se assumam como locutores numa cadeia interlocutiva.

Já na redação, o aluno produz textos para a escola, de forma mecânica, para cumprir uma atividade escolar solicitada pelo professor, com um propósito único, a nota.

A observação mais desprestigiada do ato de escrever para a escola pode mostrar que, pelos textos produzidos, há muita escrita e pouco texto (ou discurso), precisamente porque se constroem nestas atividades [...] respostas diferentes daquelas que se constroem quando a fala (e o discurso) é para valer (GERALDI, 2002, p.137).

Assim, produzir um texto a partir de uma gravura é um exemplo de texto produzido para a escola bastante comum no dia-a-dia escolar. Nesse caso, o que se tem a dizer é uma história oriunda de uma gravura e não de uma realidade cotidiana do aluno. Geralmente, os textos que o aluno faz para a escola seguem o modelo apresentado no livro didático ou nos textos das cartilhas. Seguindo esses exemplos, o aluno constrói, muitas vezes, um amontoado de frases que preservam estrutura tal qual a apresentada no modelo. Assim, deduz-se de antemão que essa produção terá “frases simples, justapostas, encadeadas pela temática com uma ‘frase começo’, muitas vezes repetindo o conteúdo semântico do título [...] e uma finalizadora, quase sempre exclamativa” (BORTOLOTTI, 2001, p.39), nos textos das séries iniciais, quando a cartilha fornece o modelo de texto ao aluno. Desse modo, em sua organização, a idéia apresenta uma sequência de palavras que imita formalmente um texto, pois nessa redação há sinais de pontuação, travessões e verbos, mas pouco ou nada há de discurso.

Finalmente, **a prática de análise lingüística**, que é a terceira unidade de ensino proposta por Geraldi (1999b, 2002), efetua-se a partir das práticas de produção de textos, bem como das práticas de leitura. No cotidiano, muito antes de aprender a ler e a escrever, a criança, por meio da linguagem, interage no universo em que está inserida. Ela participa de



uma vida em sociedade, manifestando seus desejos por meio de ações, como: pedir, aceitar, negar, convencer, decidir, que são mediadas pela linguagem.

A prática de análise lingüística refere-se, então, a esse conjunto de atividades que assume uma das características peculiares da linguagem como seu objeto, isto é, o fato de ela poder remeter-se a si própria. Mediante a linguagem, pode-se refletir não somente sobre o mundo ou os relacionamentos interpessoais que acontecem nele, mas também sobre como se fala no meio em que se atua (GERALDI, 2002).

Geraldi (2002, p.23, grifo do autor) distingue, no interior da análise lingüística, as atividades epilingüísticas das metalingüísticas. “As *atividades epilingüísticas* são aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto”. O autor categoriza as atividades epilingüísticas como conscientes, ou não, que se manifestariam nas negociações presentes nas ações verbais, como nas hesitações, autocorreções, reelaborações, repetições, e que incidem tanto sobre os aspectos estruturais da língua (reformulações, correções) quanto sobre os aspectos mais discursivos, que envolvem os processos interativos (GERALDI, 2002). Elas podem recair, portanto, nas diferentes formas de dizer de um texto, ou seja, referem-se aos aspectos organizacionais e estruturais daquilo que se quer dizer. Incluem desde o planejamento inicial de o que dizer, como dizer, por que dizer, para quem, já abordados, até a finalização disso, em termos estruturais (organização da idéia), sendo tão importantes quanto as atividades de análise metalingüística ou mais do que elas.

Já as atividades metalingüísticas “são aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua” (GERALDI, 2002, p.25). Nas atividades metalingüísticas, a língua é analisada por meio da construção de conceitos e classificações, assim, a metalinguagem é a linguagem produzida

pelas atividades metalingüísticas e que permite falar sobre a linguagem – funcionamento, estruturas lexicais, morfossintáticas, entonacionais (GERALDI, 2002).

Na escola, é necessário que, no processo de reflexão que utiliza a língua como objeto, as atividades metalingüísticas sejam significativas, que a prática não seja trabalhar noções prontas, a fim de se refletir por meio de exemplos e de exercícios. Para que tais atividades tenham relevância, elas devem ser antecedidas pelas atividades epilingüísticas, pois estas oferecem condições para a busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem, construindo, assim, o conhecimento e não somente o reproduzindo (GERALDI, 2002). Então, no ensino, as atividades epilingüísticas devem servir de ponte para as atividades metalingüísticas, pois uma e outra se completam.

### 1.1.2 Concepções de Linguagem

As mudanças ocorridas nos objetivos e no objeto de ensino na língua materna alicerçam-se em uma concepção de linguagem. Para Bakhtin (1985, 2000, 2002), a função central da linguagem é a interação verbal, em contato direto com as condições reais e concretas em que ela é realizada, sendo, pois, o resultado o produto da atividade humana coletiva.

Bakhtin (2002), ao desenvolver sua teoria sobre a linguagem, faz uma análise rigorosa das grandes correntes que fundamentavam o pensamento lingüístico e filosófico da sua época, as quais ele divide e nomeia como *subjetivismo individualista* e *objetivismo abstrato*. O autor questiona, num panorama sociológico, as concepções que embasaram o fenômeno lingüístico eleito como objeto de estudo por essas duas correntes.

Segundo o autor, na virada do século XX, a corrente nomeada *subjetivismo individualista* definiu que o princípio organizador da expressão é o psiquismo individual,

sendo o fenômeno lingüístico considerado ato de criação individual, manifestando-se sob a forma de atos individuais de fala. Assim, para essa corrente, a língua constitui um fluxo ininterrupto de atos de fala.

Para a corrente nomeada *objetivismo abstrato*, de acordo com Bakhtin, o centro organizador de todos os fatos da língua situa-se no sistema lingüístico (o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua). São esses traços idênticos normativos para todas as enunciações que garantem a unicidade de uma dada língua e sua compreensão por todos os locutores da mesma comunidade. Assim, para essa corrente, a língua é entendida historicamente como um produto estável, acabado, transmitido através das gerações. Ao indivíduo resta apenas o registro passivo dela, já que ela seria apenas um conjunto abstrato de formas normativas.

Bakhtin (2002, p.121) posiciona-se contra essas duas correntes de linguagem, pois, para ele, “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo”. A língua “não é de maneira alguma um fato individual que, pela sua individualidade, não se presta à análise sociológica”. Para o autor, a realidade concreta da língua é de natureza sociológica, tendo a língua, assim, caráter social. A mudança lingüística é marcada pelas interações sociais, em que cada elo da cadeia discursiva entre locutor e interlocutor faz-se importante para o processo dialógico e para a história da língua,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2002, p.123, grifo do autor).

Nesse sentido, o diálogo<sup>4</sup> estabelecido entre os falantes da língua constitui uma das formas mais importantes da interação verbal, sendo a palavra a ponte entre os sujeitos no ato da interação, que pode ser realizada de forma oral ou escrita. Desse modo, a língua é ‘difundida’, mostrando-se como meio que possibilita a interação humana em contextos sociais específicos.

A linguagem exerce papel fundamental na vida social, pois, por meio dela, os indivíduos organizam-se na vida econômica e sociopolítica, desempenhando papel também “na formação dos sistemas ideológicos (a ciência, a arte, a moral, o direito, a religião, o jornalismo etc.)” (RODRIGUES, 2001, p.9).

De acordo com Bakhtin (2002, p.124), a “língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. Nesse sentido, o autor apresenta as suas proposições a respeito da língua:

1. A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma *abstração científica* que só pode servir a certos *fins teóricos e práticos particulares*. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da *realidade concreta* da língua.
2. A língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*.
3. As leis da evolução lingüística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução lingüística são essencialmente *leis sociológicas*.
4. A *criatividade* da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida *independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam*. A evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma necessidade cega de tipo mecanicista, mas também pode tornar-se “uma necessidade de funcionamento livre”, uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada.

---

<sup>4</sup> Bakhtin (2002) não faz referência somente ao diálogo realizado face a face em voz alta, mas se reporta a toda forma de comunicação verbal.

5. *A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual (no sentido do termo “individual”) é uma *contradictio in adjecto* (BAKHTIN, 2002, p.127, grifo do autor).*

Como concebido por Bakhtin, o falante serve-se da língua, constituindo-se como cidadão, e, ao mesmo tempo, fá-la evoluir. Assim, língua e sujeito constituem-se mutuamente, num processo interativo.

Para Vygotsky (1999), a linguagem é uma faculdade própria dos processos superiores, que permite que o homem regule seu próprio comportamento e, na mesma medida, seja regulado pelas estruturas sociais formadas no contexto histórico, cultural e institucional de um meio organizado no curso das relações sociais.

É importante lembrar que, para esse autor, a ação do sujeito somente pode ser compreendida a partir da ação entre sujeitos, ou seja, a partir da interação estabelecida entre locutores concretos dessa comunidade discursiva, porque a linguagem é determinada por um processo histórico-cultural (VYGOTSKY, 2000).

Desse modo, a historicidade da língua<sup>5</sup> é um movimento que se realiza pelas ações discursivas dos sujeitos. “As *operações* discursivas, trabalho dos sujeitos falantes, são mais ou menos reguladas, dependendo do tipo de operação. Algumas seguem estritamente regras; outras seguem uma regularidade; outras são próprias de uma interação específica” (GERALDI, 2002, p.15, grifo do autor).

Geraldi (2002) considera a realização do trabalho dos sujeitos em dois níveis: o da produção histórica e social de sistemas de referência e o das operações discursivas. O autor enfatiza que há operações que os sujeitos fazem *com* a linguagem, ações que fazem *sobre* a linguagem e há também uma ação *da* linguagem.

---

<sup>5</sup> Usa-se indistintamente língua e linguagem significando a mesma coisa.

Por meio da linguagem não só se representa o real, como também se representa a própria linguagem, por isso, é necessário compreender que o domínio de uma língua não ocorre somente pela incorporação de um conjunto de itens lexicais (vocabulário), nem pela aprendizagem de um conjunto de regras (gramática), nem tampouco pelo conhecimento de um conjunto de máximas ou princípios de como participar de uma conversação ou de como construir um texto, mas também pela reflexão das práticas discursivas (oral ou escrita) do autor, para que haja amadurecimento e crescimento no próprio ato de falar ou escrever. Assim, as ações que se fazem com e sobre a linguagem e as ações da linguagem, abordadas por Geraldi (2002), são importantes, uma vez que ajudam a refletir as práticas discursivas dos falantes, por isso, faz-se uma rápida explanação de tais ações:

**a) As ações que se fazem com a linguagem:** Partindo do princípio de que as ações lingüísticas dão-se na relação entre um eu e um tu, Geraldi (2002) compara a interação verbal a um jogo em que há objetivos a atingir, cujos parceiros que nele se constituem agem, a cada jogada, um sobre o outro. Assim também as ações praticadas *com* a linguagem são ditadas pelos objetivos pretendidos, de modo que um locutor possa representar de forma diferente uma mesma realidade, considerando os interlocutores aos quais ele se dirige e as ações que sobre eles pretende realizar. As ações praticadas, por meio da fala, recaem sobre o outro, pois, pelas ações, as pessoas representam de forma diferente uma mesma realidade, interferindo nos julgamentos, nas opiniões e nas preferências de seus interlocutores.

Por meio das ações que se fazem com a linguagem, alteram-se as relações entre os sujeitos envolvidos no processo dialógico. Por exemplo, de acordo com Geraldi (2002), estudos sobre argumentação têm ressaltado as formas pelas quais os sujeitos, argumentando, tornam necessário o que é possível, obrigatório o que é permitido e aceitável o que é inaceitável.

**b) As ações que se fazem sobre a linguagem:** Tanto as ações que se fazem *com* a linguagem como as ações que se fazem *sobre* a linguagem equivalem ao trabalho que se faz por meio de “operações que tomam recursos expressivos insuficientes para a determinação de *um* sentido e tentam produzir este sentido, usando recursos expressivos e ao mesmo tempo contando com fatores extralingüísticos para que a compreensão se produza, produzindo *um sentido*” (GERALDI, 2002, p.41, grifo do autor). Às vezes, a produção de um sentido pode ser a construção de um duplo sentido, como é o caso da ambigüidade.

Ambas as ações - com e sobre a linguagem - têm presentes os sujeitos interlocutores, porém, segundo o autor, as ações com a linguagem têm por objetivo clarear o tipo de ato que se está praticando, pois diferentes atos correspondem a diferentes condições interlocutivas. Já as ações sobre a linguagem, contando ou não com a presença do interlocutor, têm por objeto os próprios recursos lingüísticos, visando tanto ao interlocutor quanto à produção de sentidos. Tais ações operam entre o que está “estabilizado historicamente e o novo deste discurso” (GERALDI, 2002, p.43), sendo geradoras de novas determinações da língua. Nesse ponto, as ações mencionadas fundem-se, todavia, com uma diferença: nas ações com a linguagem, a produção de determinações localiza-se no discurso que se produz, ao passo que, nas ações sobre a linguagem, o novo (discurso) pode tornar-se o sentido real (de novos conceitos a serem seguidos), num momento histórico posterior, para um grupo de falantes ou para todos os falantes de uma dada língua (GERALDI, 2002).

A ação sobre a linguagem é “responsável por deslocamentos no sistema de referências, pela construção de novas formas de representação do mundo [...] e pela construção de sentidos novos mesmo para recursos gramaticalizados” (GERALDI, 2002, p.43).

**c) As ações da linguagem:** Conforme abordado, sujeito e linguagem constituem-se pelo trabalho lingüístico na participação de processos interacionais. Para Geraldi (2002),

em meio a essa constituição dos sujeitos, há uma ação *da* linguagem, que pode ser abordada sob dois ângulos: um das constrições mais estritamente lingüísticas e outro relativamente aos sistemas de referências constituídos historicamente.

Considerando o primeiro aspecto, o autor faz comentários a partir de três fenômenos lingüísticos:

1) As análises morfológicas que se apresentam na construção de novos itens gramaticais, expressões típicas correntes no linguajar, como “tancredar” (e sua conjugação), “bionicidade do mandato” etc. Essas análises também ocorrem com dados da aquisição da linguagem e variedades lingüísticas não-padrão, como “fazi” e “cabeu” (GERALDI, 2002).

2) O processo de aquisição de estruturas causativas no processo de aquisição da linguagem pela criança, que, como atividades epilingüísticas, podem ser classificadas como ações da linguagem que impõem ao raciocínio desenvolvido as possibilidades da própria língua, como em: “Quem saiu este esmalte do dedo?” (sair/tirar); “Olha, tirou o meu imalte” (tirar/sair) (GERALDI, 2002, p.52).

3) Estruturas de ordem do tipo sujeito/predicado e tópico/comentário, que há no português do Brasil, sendo as últimas mais freqüentes na oralidade. É em função delas que, nas escolas, os alunos separam sujeito e predicado com vírgulas. De acordo com Geraldi (2002), a ação da linguagem tem modificado o padrão de construção de frases (de sujeito/predicado para tópico/comentário), que se impõe no modo como os falantes vão quase-estruturando<sup>6</sup> suas experiências por meio da linguagem.

É no espaço do universo discursivo da linguagem que as expressões se tornam significativas. Esse universo, construído em um longo processo de tempo com práticas diferenciadas e concretamente dado, condensa-se na linguagem que, contando sua própria história, conta a história dessa construção. A maneira como cada um vê o mundo e representa-

---

<sup>6</sup> A propósito da atividade quase-estruturante, Geraldi (2002) remete a Lahud (1975) e Franchi (1977).



o para si mesmo é permeada por confrontos que se dão na existência histórica. Dessa forma, numa sociedade de classes distintas, a desigualdade de relacionamento existente leva à formulação de universos discursivos também diferenciados (GERALDI, 2002). Nesse contexto:

Para usar uma expressão corrente, as classes dominantes articulam os elementos, enquanto que as classes dominadas, em função da apropriação dos meios de produção por aquelas, atomizam e fragmentam seus “modos de ver o mundo” e de representá-lo, sem que se lhes permitam totalizações que levariam à reapropriação, reelaboração e projeção de seus desejos (GERALDI, 2002, p.56, grifo do autor).

Não se pode, contudo, crer que, uma vez estabelecidos esses universos, eles sejam eternizados pela sociedade, estabilizando-se, sem possibilidade de novas construções, porque a realidade fundamental da língua, conforme concebida por Bakhtin, é a interação verbal.

Dessa maneira:

As ações da linguagem, quer em sentido estrito de interferência nas próprias possibilidades de percepção e de raciocínio lingüístico-discursivo, quer em sentido mais amplo de constituição de um modo de ver o mundo (na construção de sentidos de referências), limitam e estabilizam formas de raciocínio e formas de compreensão do mundo (GERALDI, 2002, p.57).

Na escola, o ensino de língua deve levar o aluno não somente a usar a língua, mas a refletir sobre ela, porque refletir sobre a língua é uma forma de refletir sobre o mundo, uma vez que, por meio dela, ultrapassam-se limites e criam-se possibilidades de mudança. Nesse sentido, o texto desempenha papel fundamental na constituição da linguagem.

### 1.1.3 O Texto na Perspectiva do Enunciado

Segundo Bakhtin (2000, p.329), o texto (oral ou escrito) é o ponto de partida, a realidade imediata para o estudo do homem e da linguagem. Para o autor, “onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento”, pois é por meio do texto que a humanidade registra sua história, exprimindo sentidos, sentimentos etc. Nessa perspectiva, o texto é uma produção de sentidos em resposta a outros textos e à espera da contrapalavra, que pode ser imediata ou não. A contrapalavra do interlocutor pode ser moldada ou mesmo modificada com o passar do tempo, pois os efeitos de sentido, conforme dito, podem modificar-se com o passar do tempo. Dessa forma, produzir textos é produzir discursos: todo texto tem um sujeito, um autor que fala ou escreve, que tenta interagir com um interlocutor, ainda que ele não esteja presente no momento da produção discursiva. Para o autor, dois fatores delimitam um texto como um enunciado: seu projeto discursivo (a intenção do locutor) e a execução desse projeto, sendo que a relação entre esses dois fatores é que define o caráter do texto.

Para Bakhtin (2000, p.331), “por trás de todo texto, encontra-se o sistema da língua; no texto, corresponde-lhe tudo quanto é repetitivo e reproduzível, tudo quanto pode existir fora do texto. Porém, ao mesmo tempo, cada texto (em sua qualidade de enunciado) é individual, único e irreproduzível”. Nessa perspectiva, Rodrigues (2001, 2003), analisando as considerações de Bakhtin a respeito das noções de texto e enunciado e se baseando nelas, diz que o texto, segundo Bakhtin, pode ser analisado sob dois pólos: o pólo da língua (língua-sistema) e do texto (texto-sistema) e o “pólo do discurso (língua-discurso) e do enunciado (texto-enunciado)” (2003, p.615). O primeiro pólo, de acordo com a autora, abstraído da sua dimensão social, é aquele em que tanto a língua como o texto são vistos como sistema de signos, podendo veicular elementos reproduzidos e repetidos no texto. O segundo pólo do

texto é aquele do acontecimento irrepitível do enunciado, que estabelece relações dialógicas com o outros enunciados, manifestando-se numa situação de interação com outros textos (enunciados). Desse ponto de vista, para a autora, pode-se estabelecer que o texto é enunciado e a língua é discurso.

Para Bakhtin (2000, p.345), o discurso realiza-se mediante enunciados, porque “a relação dialógica é uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal”, sendo o enunciado a unidade concreta da comunicação discursiva, porque carrega em si a réplica do já-dito, bem como determina aquilo que virá na relação dialógica, ou seja, leva em consideração a reação-resposta dos interlocutores. O enunciado é elaborado em função do outro, sendo o papel do outro importantíssimo na relação dialógica dos enunciados, a qual Bakhtin conceitua como dialogismo. Nesse sentido, o texto, na perspectiva do enunciado, não é mera agregação de palavras, nem tampouco de frases justapostas. Por isso, o autor chama a atenção para a diferença entre a oração (unidade da língua) e o enunciado (unidade discursiva).

As pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras (numa acepção rigorosamente lingüística), ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com a ajuda de unidades da língua – palavras, combinações de palavras, orações; mesmo assim, nada impede que o enunciado seja constituído de uma única oração, ou de uma única palavra, por assim dizer, de uma única unidade da fala (o que acontece sobretudo na réplica do diálogo), mas não é isso que converterá uma unidade da língua numa unidade da comunicação verbal (BAKHTIN, 2000, p.297).

Segundo Bakhtin (2000), o enunciado tem início, meio e fim absolutos, que o delimitam de outros enunciados. O enunciado tem algumas características, que Rodrigues (2001, 2003), analisando e parafraseando Bakhtin, apresenta como sendo a alternância dos sujeitos, a expressividade e a conclusividade.

Sobre a primeira característica, a autora diz que, para Bakhtin, a alternância dá a idéia de acabamento, permitindo que, no discurso, o outro intervenha com sua reação-resposta, que pode não ser uma resposta verbal, nem imediata, porque a resposta do outro pode ser concebida na forma de discurso interior, constituindo o próprio silêncio uma ação-resposta ao discurso alheio. Assim, essa resposta pode ser o entrelaçamento da linguagem com as outras atividades, verbais ou não. Seguindo a teoria de Bakhtin em sua análise, a autora diz que a alternância já é uma característica do enunciado que o diferencia das unidades da língua (vista como sistema), porque essas unidades (morfema, palavra, oração) não têm esse acabamento, essa alternância do sujeito discursivo, alternância de autoria, de interlocutor. A autora exemplifica isso dizendo que, entre uma oração e outra, tem-se alternância de tópicos e não de enunciados.

Seguindo a análise da autora, a segunda característica do enunciado é a expressividade. É por meio dela que a posição valorativa dos participantes do discurso se expressa. O enunciado não é uma unidade da língua, é uma unidade do discurso. Assim, automaticamente, pode-se afirmar que o enunciado dá-se na unidade valorativa do sujeito, porque a língua em funcionamento, a língua em seus contextos de uso, vem do sujeito. Há, então, uma vontade discursiva. Além disso, a expressividade manifesta-se no próprio gênero do discurso utilizado, porque o enunciado já nasce com expressividade, uma vez que está ligado a uma situação típica de interação (discurso de um reitor numa formatura, discurso de um padre numa homilia etc.).

A terceira característica do enunciado é a conclusividade, a qual manifesta o acabamento do enunciado do ponto de vista interno do discurso. Para o interlocutor interagir face ao enunciado do falante, apresentando uma reação-resposta, uma contrapalavra, ele ‘calcula’ a conclusividade do enunciado a partir de três critérios: o tratamento exaustivo do objeto do discurso, a vontade discursiva do falante e o próprio gênero, uma vez que os

gêneros do discurso desempenham papel fundamental na construção e no acabamento dos enunciados, pois orientam o autor na construção do seu discurso e o interlocutor na interpretação do enunciado (RODRIGUES, 2003).

Defende-se aqui que a escola deve assumir como unidade de ensino essa concepção de texto visto como enunciado, proposta por Bakhtin e discutida por outros pesquisadores, já que o texto visto e assumido como processo dialógico pode proporcionar atividades mediante as quais os alunos podem estabelecer relação entre os seus e outros enunciados, e com as formas da comunicação verbal e os gêneros do discurso.

#### 1.1.4 A Concepção de Gênero do Discurso

De acordo com Bakhtin (2000), as mais diversas esferas da atividade humana estão relacionadas com o uso da língua, e esses usos podem ser tão variados quanto as próprias esferas. Para o autor, o uso da língua efetua-se sob a forma de enunciados (orais ou escritos), que nascem da interação dos membros de uma ou outra esfera da atividade humana. Assim, os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada esfera social, considerando-se não somente o conteúdo (temático) e o estilo verbal realizado pelos recursos da língua (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais), mas principalmente sua organização composicional, pois “cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados” (BAKHTIN, 2000, p.279, grifo do autor). São esses tipos de enunciado que o autor chama de gêneros do discurso.

Como a atividade social exercida pela humanidade é imensamente rica e inesgotável, também os gêneros do discurso são igualmente ricos e inesgotáveis, e podem modificar-se e ampliar-se, de acordo com a esfera em que circulam, pois estão vinculados às

esferas sociocomunicativas. Dessa forma, eles podem formar-se e desenvolver-se, à medida que se desenvolve e se complexifica a sua esfera social (RODRIGUES, 2001).

De acordo com Rodrigues (2001), os gêneros do discurso funcionam, para o interlocutor, como um horizonte de expectativas que indica mais ou menos a dimensão da totalidade discursiva, a composição do enunciado e os aspectos ligados à expressividade dele. Assim, segundo a autora, no relacionamento entre os interlocutores, eles podem inferir o gênero no qual o enunciado foi formado, o que possibilita a interação.

Os gêneros do discurso são resultado da interação humana, por isso, não são universais, antes, são *tipos*<sup>7</sup> de enunciados constituídos historicamente, sujeitos a variações culturais. No entanto, de acordo com Bakhtin (2000), não se pode afirmar que o uso criativo e livre de um determinado gênero signifique a criação de um novo gênero:

Cada gênero, nas diferentes esferas sociais da comunicação discursiva, possui suas finalidades específicas, sendo que o uso criativo, mais individual no que se refere aos aspectos estilístico, composicional ou temático do enunciado, reflete uma possibilidade já inscrita no próprio funcionamento do gênero, ou melhor, faz parte dos seus objetivos intencionais, ou, então, constitui-se como resultado de tipos de interação verbal mais livres, menos estáveis e normativas, cujos gêneros são menos padronizados, permitindo essa abordagem mais livre e criativa (RODRIGUES, 2001, p.42).

Para Bakhtin (2000, p.301, grifo do autor), as pessoas falam por meio dos gêneros: o “querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na *escolha de um gênero do discurso*”, e essa escolha não é aleatória. Para o autor, ela é determinada de acordo com: a esfera social em que se fala, as necessidades do objeto do sentido, o grupo constituído dos parceiros etc., ou seja, para cada situação social de interação, o falante usa um gênero apropriado, ajustando e adaptando sua subjetividade discursiva ao gênero escolhido. Por isso, “el emisor debe optar por el género que se adecue a la circunstancia concreta de emisión. No

---

<sup>7</sup> Na concepção bakhtiniana, a noção de ‘tipo’ dá-se pelo ângulo histórico, e não a partir de um processo teórico de abstração (RODRIGUES, 2001).

sólo las formas lingüísticas (el léxico y la gramática) son obligatorias para el hablante, sino también las formas discursivas, los géneros<sup>8</sup>” (SILVESTRI; BLANCK, 1993, p.96). No ato da comunicação (oral ou escrita) o falante molda sua fala de acordo com as formas de gênero, o qual pode ser mais padronizado ou mais maleável.

Os gêneros são heterogêneos, porque nascem das mais variadas esferas da atividade humana, desde uma curta réplica do diálogo cotidiano (relato familiar, carta, ordem padronizada etc.) até um repertório formal, sofisticado e padronizado (relatório, tese etc.). Na prática, o falante pode utilizá-los com segurança e agilidade, ainda que não os domine teoricamente.

Bakhtin (2000) estabelece distinção entre os diferentes gêneros, agrupando-os em dois tipos: gêneros primários (os quais chama de simples) e gêneros secundários (complexos). Para o autor, os gêneros primários (cartas, réplicas de diálogos, relatos cotidianos etc.) podem tornar-se componentes dos gêneros secundários, transformando-se dentro deles (por exemplo, uma carta dentro de um romance), adquirindo outra característica, perdendo, dessa forma, a relação imediata com a realidade existente, deixando de ser uma atividade cotidiana para constituir um acontecimento artístico no romance. Os gêneros secundários (romance, editorial, tese etc.) aparecem na comunicação cultural mais complexa e mais evoluída, principalmente na escrita (artística, científica etc.). Ao se formar, os gêneros secundários utilizam, muitas vezes, os gêneros primários.

Os gêneros assumem papel importante na vida da sociedade e da língua, uma vez que estabelecem relação mútua entre língua e ideologia. Eles trazem consigo os modos de ver e perceber o mundo, pois respondem às condições específicas de uma dada esfera, podendo ser agrupados de acordo com as esferas em que circulam, conforme mostra Rodrigues (2001, p.74, grifo da autora):

---

<sup>8</sup> O emissor deve optar pelo gênero que seja adequado à circunstância concreta de emissão. Não somente as formas lingüísticas (o léxico e a gramática) são obrigatórias para o falante, mas também as formas discursivas, os gêneros (tradução da pesquisadora).

- Gêneros da esfera da produção: ordem de serviço, instrução de operação de máquinas, aviso, pauta jornalística etc.;
- Gêneros da esfera dos negócios e da administração: contrato, ofício, memorando etc.;
- Gêneros da esfera cotidiana: conversa familiar, conversa pública, diário íntimo, saudação etc.;
- Gêneros da esfera artística: conto, romance, novela etc.;
- Gêneros da esfera jurídica: petição, decreto etc.;
- Gêneros da esfera científica: tese, artigo, ensaio, palestra etc.;
- Gêneros da esfera da publicidade: anúncio, panfleto, *folder* etc.;
- Gêneros da esfera escolar: resumo, seminário, “texto didático” etc.;
- Gêneros da esfera religiosa: sermão, encíclica, parábola etc.;
- Gêneros da esfera jornalística: entrevista, reportagem, notícia, editorial, artigo etc.

Como visto, as formulações discursivas dos falantes concretizam-se dentro de um determinado gênero, ou seja, fala-se por meio dos gêneros. Assim, é fundamental que, na escola, o ensino de Língua Portuguesa esteja pensado a partir das concepções dos gêneros do discurso, porque o querer-dizer do aluno está atrelado a um gênero, ainda que o aluno desconheça tal concepção. Todo falante da língua, mesmo de forma inconsciente, na prática, utiliza os gêneros para produzir os enunciados, seja em casa, na igreja, na rua, na escola.

A escola, por exemplo, deve abrir as portas para a entrada dos mais variados gêneros, a fim de melhor desempenhar o seu papel como formadora de cidadãos.

## 1.2 A CONCEPÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA DE APRENDIZAGEM

Segundo Vygotsky (1999), o caminho do objeto de conhecimento até a criança e dela até o objeto é intermediado pelo outro, visto que o indivíduo não nasce pronto, terminado, como também não é um mero receptor de experiências externas. Ele é antes um ser que se desenvolve e se constrói historicamente, já que aprende e se desenvolve por meio de processos interacionais, nas relações entre os homens. Para o autor, essa estrutura humana



complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

O indivíduo é concebido como um ser social que aprende e se desenvolve mediante processos interacionais promovidos socialmente. Assim, a aprendizagem por meio da interação cria o que Vygotsky chama de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que permite delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido via desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação, isto é, àquilo que, na criança, ainda não amadureceu. Assim,

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “broto” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1999, p.113, grifo do autor).

Vygotsky (1999), ao postular o conceito de zona de desenvolvimento proximal, define-a como sendo a distância entre o nível de desenvolvimento real do sujeito, que pode ser determinado a partir da resolução independente de problemas, e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial, que é determinado pela resolução de problemas sob a orientação de um sujeito mais experiente ou em colaboração com seus colegas. Dessa forma, compreende-se a ZDP como um espaço em movimento, criado nas interações sociais entre o sujeito que aprende (menos experiente) e o sujeito que ensina (mais experiente), sendo que o suporte, ou seja, o apoio empregado pelo sujeito mais experiente, também é importante, pois fará parte desse processo de ensino-aprendizagem.

Vygotsky (1999) chama a atenção para que não se deve meramente determinar níveis de desenvolvimento, se o que se quer é descobrir as relações reais entre o processo de

desenvolvimento e a capacidade de aprendizado. Para o autor, a aprendizagem possibilita o desenvolvimento e o desenvolvimento possibilita a aprendizagem. Assim, a criança se desenvolve aprendendo e aprende se desenvolvendo. Trata-se, por assim dizer, de um processo de interação.

Segundo Vygotsky (1999), todas as funções do desenvolvimento do indivíduo aparecem duas vezes: primeiro, no nível social entre pessoas (grupos ou pares de indivíduos), numa interação social, numa prática comunicativa (funcionamento interpsicológico); depois, no nível individual, isto é, no interior do sujeito (funcionamento intrapsicológico). Desse ponto de vista, um funcionamento favorece o outro, ou seja, a atividade externa propicia o desenvolvimento interno da criança. Assim, o funcionamento interpsicológico dá origem ao funcionamento intrapsicológico, resultante da internalização de aspectos da atividade realizada, num plano externo que passa a se realizar num plano interno (TERZI, 1997).

O processo de ensino-aprendizagem em sala de aula pode estar relacionado com o que Vygotsky (2000) chama de elaboração de conceitos. O autor preocupa-se com o que acontece na mente da criança quando ela aprende novos conceitos na escola. Assim, ele apresenta os conceitos espontâneos e os não-espontâneos (ou científicos), mas diz que, embora ambos se relacionem e se influenciem, eles fazem parte de um processo único: o de desenvolvimento da formação de conceitos. Ao serem formados na criança, esses conceitos sofrem influências externas (aprendizado em sala de aula) e internas (experiência particular da criança). Conceitos espontâneos são aqueles que a criança aprende no seu dia-a-dia. Já os conceitos científicos são aqueles transmitidos de forma sistemática, como os aprendidos na situação escolar.

A formação de conceito científico, transmitida pela palavra, é operação mental que exige da criança concentração e atenção sobre o assunto, levando-a a fazer abstrações dos aspectos que são fundamentais e inibir os secundários, chegando a generalizações, por meio

de sínteses (VYGOTSKY, 2000). Desse modo, a escola é vista como lugar propício à aquisição desse tipo de conceito, porque possibilita à criança o encontro com novos conceitos e explicita-os em contextos diversos. Com esse tipo de contato, a criança “começa a elaborar o significado da palavra, a experimentá-la em seus enunciados, à luz de outras palavras e de outros enunciados” (SANTA CATARINA, 1998, p.38).

Dessa forma, segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1998, p.38, grifo do autor), é importante mediar as atividades escolares de forma a proporcionar maior interação em sala de aula, pois “a elaboração do conhecimento emerge da pluralidade, como processo coletivo de ‘sentidos e significados’ que vão sendo produzidos, questionados, redimensionados e/ou recusados no curso das interlocuções da sala de aula”. Assim, é necessário que, na escola, trabalhe-se num processo de interação professor-aluno, pois adquirir novos conceitos implica (re)construção do saber mediante estratégias adequadas, nas quais o professor atue como mediador entre o aluno e o objeto de conhecimento (MOYSÉS, 1997).

Para que a aprendizagem ocorra por meio de processos interacionais, é necessário que o adulto – no caso da escola, o professor – não tolha o caminho da subjetividade do aluno, mas lhe ofereça atividades propícias ao seu desenvolvimento como ser em letramento. Segundo Terzi (1997), dados revelam que, na escola, o professor não respeita o aluno como alguém que também tem algo a dizer e a contribuir no seu processo de ensino-aprendizagem, pela maneira como direciona suas aulas. Muitas vezes, a didática adotada em sala de aula e o próprio método de ensino utilizado pelo professor não são promissores ao desenvolvimento da subjetividade do aluno, sufocando-lhe a criatividade.

### 1.3 A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

A partir da década de 1980, começaram a surgir, no campo educacional, no interior da reflexão de cunho epistemológico, conceitos como o de ‘transposição didática’ (TD). De acordo com Petitjean (1998), tal conceito emergiu na sociologia em 1975, pelo sociólogo Michel Verret, o qual observou que, por meio de operações múltiplas, o conhecimento científico transforma-se em conhecimento escolar. O conceito de TD migrou da sociologia para várias outras disciplinas, dentre elas, a didática, de modo específico, para a didática da matemática, sendo então rediscutido por Yves Chevallard, em 1985 (PETITJEAN, 1998).

De acordo com Chevallard (1985 *apud* PERRELLI, 1996), o termo TD refere-se ao esforço de transformar um objeto de conhecimento produzido pela comunidade sapiencial (científica) em objeto de ensino escolar, ou seja, para adentrar a sala de aula, o saber de referência ou original passa por inúmeras transformações, considerando-se que, em sala de aula, será estudado e entendido por pessoas que não têm o mesmo grau de conhecimento do ‘sábio’. Nesse sentido, o processo de transposição que resulta no saber ensinado ocorre, primeiramente, em instância externa à sala de aula, caracterizando-se pela passagem do *saber científico* ao saber *a ensinar* e, desse, ao *saber efetivamente ensinado*.

Essas transformações ou passagens de saberes podem ser melhor entendidas se forem especificadas, de acordo com Perrelli (1996), as diferentes pressões que Chevallard diz serem produzidas no processo de transformação do saber: o *savoir savant* (conhecimento científico) constituído pelos detentores e produtores contínuos do saber, como os matemáticos, lingüistas, filósofos, pesquisadores etc.; o *savoir à enseigner* (conhecimento a ser ensinado), constituído pelo saber dos programas, documentos oficiais, livros didáticos etc.;

e o *savoir enseigné* (conhecimento ensinado), constituído pelo saber que, de fato, é ensinado em sala de aula.

De acordo com Petitjean (1998), ao transpor-se um saber científico para um saber ensinado, pressupõe-se que essa transposição seja enquadrada no processo de escolarização, passando a depender dos objetivos e das imposições institucionais. Durante o processo de seleção dos conhecimentos científicos (*savoir savant*) a serem ensinados em sala de aula, há articulação feita entre o sistema didático<sup>9</sup> e a instituição escolar, que pesa muito, pois o resultado dessa articulação influencia a entrada ou não dos conhecimentos científicos que farão parte dos programas escolares. Essa articulação é acompanhada por operações que caracterizam a didatização dos conhecimentos, tais como: a descontextualização/recontextualização, a despersonalização, a programação, a publicidade e o controle.

Descontextualizar um saber é “extrair um conceito de sua lógica científica original (abstração coerente, mas polêmica e frágil, elaborada para outros fins que não ensino e aprendizagem) para transformá-lo em noções suscetíveis de uma aprendizagem especializada (recontextualização)” (PETITJEAN, 1998, p.02). Em outras palavras, quando um saber científico é transposto para o âmbito escolar, ele é descontextualizado da história à qual estava ligada a pesquisa. Assim, na escola, faz-se um trabalho de reconstrução didática do saber para colocá-lo em novos contextos, havendo, dessa forma, a recontextualização (PERRELLI, 1996), que não leva em conta e nem topicaliza como objeto de ensino as condições de produção desse saber científico.

Na despersonalização, “a noção a ser ensinada não é associada ao fundador do seu conceito nem ao seu campo científico de referência” (PETITJEAN, 1998, p.03). A despersonalização do saber refere-se ao processo autoral do saber produzido na pesquisa

---

<sup>9</sup> Abordar-se-á o sistema didático mais adiante.

científica, que, no processo de TD, é perdido quando (re)contextualizado, porque aquilo de humano (do pesquisador) que havia na etapa inicial da produção do conhecimento (científico) fica para trás no ato da produção do texto didatizado, suprimindo, dessa forma, as motivações iniciais do seu produtor (PERRELLI, 1996). “O saber científico, em *statu nascendi*, está atado a seu produtor e faz, por assim dizer, parte dele. O conhecimento, mesmo no interior da comunidade sábia, supõe um certo grau de despersonalização, que é o que permite a publicidade do saber” (CHEVALLARD, 1985 *apud* PERRELLI, 1996, p.72, grifo do autor). Com o passar do tempo, esse saber ganha novos enfoques, podendo, assim, tornar-se um saber escolar.

Pela programação, o saber a ser ensinado é decomposto e misturado a outras noções conceituais, obedecendo a uma ordem, de acordo com os objetivos de ensino-aprendizagem (PETITJEAN, 1998).

Na publicidade, “o conhecimento a ser ensinado é denominado e definido, por exemplo, num texto oficial, mesmo que esse texto tenha ou não uma nomenclatura e um glossário” (PETITJEAN, 1998, p.03). O conhecimento que será ensinado na escola deve ser definido de acordo com o público-alvo. No ensino de gênero, por exemplo, seria plausível se o professor solicitasse a um aluno de 1ª série (do ensino fundamental) a produção de um conto de fadas, mas não seria lícito se solicitasse um romance do começo do século XX, ou seja, o saber transposto necessita ser adaptado ao seu público-alvo. Ainda, o saber a ser ensinado é renomeado pelas diferentes instâncias que compõem a esfera escolar.

O controle refere-se à verificação da transmissão do conhecimento, por meio de processos que garantam a aquisição dos conteúdos a serem ensinados (PETITJEAN, 1998), isto é, as transformações sofridas não podem distanciar-se muito do saber de referência.

### 1.3.1 A Presença da Noosfera

A didatização dos conhecimentos científicos pode ser operacionalizada pelo sistema didático, que é composto, de acordo com Chevallard (1985 *apud* PERRELLI, 1996), por três elementos que estão relacionados entre si: o saber, o aluno e o professor. É no sistema didático que se opera a transposição didática interna.

Por intermédio da transposição didática, conforme visto, o conhecimento, para tornar-se apto a ser ensinado, sofre modificações. Para designar os agentes que pensam sobre os conteúdos a serem ensinados de forma integrada entre sistema didático, sistema de ensino e o ambiente social da escola, Chevallard propõe a nomenclatura *noosphère* (noosfera) (PETITJEAN, 1998).

A noosfera é a instância que age como verdadeiro filtro do saber, pois é nela que se produz o saber a ser ensinado, explícito em documentos oficiais de ensino, propostas curriculares, livros didáticos etc. É por meio da noosfera que Chevallard distingue os agentes da TD externa, como os redatores de programa, os autores de artigos em revistas didáticas e pedagógicas, os formuladores de manuais e os atores da TD interna, como os professores. Tanto na TD externa quanto na TD interna, os agentes atuam em função de suas representações, estando subordinados aos regulamentos da disciplina e dos conhecimentos que ela deve programar (PETITJEAN, 1998). A noosfera é, então, “o centro operacional do processo de Transposição” (PERRELLI, 1996, p.82), e dela fazem parte todas as pessoas envolvidas direta ou indiretamente com o sistema de ensino: secretarias de educação, professores, especialistas, diretores de escola, associação de pais e professores etc. É claro que, embora sejam muitos os agentes da noosfera e todos trabalhem no sentido de renovar o saber a ser ensinado, eles não têm o mesmo poder de decisão (PERRELLI, 1996). Em cada

uma das categorias, os diferentes agentes da transposição interferem a partir dos interesses que estão em jogo e das regras que são próprias a cada contexto específico (GABRIEL, 2004).

Embora seja a noosfera que decida a entrada de novos conteúdos no campo do saber a ser ensinado, eles não são introduzidos no ambiente escolar por méritos próprios, porque se leva em consideração se o conteúdo é ou não ensinável, isto é, se ele pode ser operacionalizado no sistema didático, se dele podem ser geradas as práticas típicas de sala de aula, como exercícios, atividades, tarefas e avaliações, dentre outras razões.

Outro fator que influencia a introdução dos conteúdos na escola firma-se no que Chevallard (1985 *apud* PERRELLI, 1996) chama de criatividade didática, ou seja, é necessário tempo para que os responsáveis pela TD interna se adaptem a cada entrada de um conteúdo novo no currículo formal. É comum, no início, os professores ficarem ainda centralizados no conteúdo apresentado por materiais didáticos que já estão acostumados a utilizar, como o livro didático, o programa, o guia curricular etc.; posteriormente, eles adaptam-se, desprendendo-se do conteúdo inicial e aderindo à mudança nas relações didáticas (PERRELLI, 1996).

### 1.3.2 Agentes e Lugares Discursivos

Dentre os agentes e lugares discursivos que levam a noosfera a agir em função das representações dos agentes internos e externos da TD, da disciplina e dos conhecimentos programados pela noosfera, destacam-se: os textos oficiais, os manuais escolares, o professor e o aluno.

De acordo com Petitjean (1998), na França, para a disciplina escolar de Francês (língua materna), **os textos oficiais** têm a forma de Instruções Oficiais (IO), de documentos de acompanhamento, de circulares e de nomenclaturas gramaticais. Observa-se que eles são



escritos por várias vozes e provêm do compromisso entre interesses conflitantes e posições divergentes sobre essa disciplina. As posições e reflexões presentes nesses documentos elaboram-se em lugares discursivos diferentes (gabinete do ministro, comissões etc.) e em função dos agentes noosféricos heterogêneos (corpo de inspeção, universitários, membros de associações de especialistas). O conjunto desses textos dá origem a um currículo formal que configura virtualmente a disciplina por meio de “combinações mais ou menos solidarizadas de finalidades, objetivos, conhecimentos a serem ensinados, atividades e exercícios, métodos e modos de avaliação” (PETITJEAN, 1998, p.05).

No que tange aos textos oficiais para o ensino de língua materna editados nos últimos anos no mundo francófono, Petitjean (1998) diz que os novos planos de estudo mostram, mais claramente, relação desses textos com os conhecimentos científicos de referência (originais). Tais textos representam o ponto culminante da TD, modalizam os manuais e também as práticas de ensino.

O autor, relatando sua experiência como um dos responsáveis pela escritura coletiva do Plano de Estudo de Francês do Cantão de Genebra correspondente ao ensino médio, discute a dificuldade encontrada (pelos membros do grupo) de formular a redação de um texto oficial para o ensino de língua materna, sentindo-se, dessa forma, autorizado a indicar algumas falhas contidas nesse tipo de documento, dentre as quais destaca:

A validade, para o ensino, das teorias de referência convocadas não é suficientemente exposta, discutida, ilustrada; [...] a divisão não é feita entre os conhecimentos para o aluno e os conhecimentos para o professor; [...] a compatibilidade entre os conhecimentos a serem ensinados parcialmente necrosados na memória da disciplina e os conhecimentos recentemente transpostos não foi medida (o que é responsabilidade da parte sobre “língua” das IO) (PETITJEAN, 1998, p.6, grifo do autor).

Já os **manuais escolares**, dentre outros materiais de ensino, são responsáveis por agrupar os conhecimentos intermediários a serem ensinados nas escolas de acordo com os

documentos oficiais de ensino e em função das ordenações do editor, que “estrutura e interpreta as expectativas dos professores” (PETITJEAN, 1998, p.06). Dessa forma, a confecção de um manual de ensino-aprendizagem implica vários atos de TD, como “escolha das noções a serem ensinadas; maneiras de concretizar essas noções; modos de definição dessas noções e seu grau de formulação; tipos de progressão; formas de programação dos conhecimentos” (PETITJEAN, 1998, p.07).

Segundo Petitjean (1998), dos didatas das ciências foram emprestados dois conceitos que podem servir de farol para nortear aqueles que concebem os manuais escolares ou orientar os trabalhos daqueles que os analisam. O primeiro é o nível de formulação de conceitos. Nele, o formulador de um manual deverá rever não somente a lógica, como também a organização interna da obra, e deverá ainda antecipar as progressões que se constituirão ao longo dos anos do curso. Tais progressões devem ser pouco centralizadoras, para que haja complexidade progressiva dos conhecimentos ensinados. Assim, as progressões ajudarão a decidir, por exemplo, se o conhecimento dos tempos verbais no ensino de língua materna é utilizado de forma implícita ou como objeto de uma explicação. Ao não considerarem tais decisões, os professores correm o risco de produzir efeitos de repetição, podendo pecar com o emprego exaustivo de tais noções, sem levar em conta os pré-requisitos cognitivos dos alunos. O segundo conceito é o da trama conceitual, que ajuda na decisão da organização interna de cada uma das noções e a estabelecer as relações externas que elas traçam com outras noções.

O **professor** é o agente do sistema didático responsável pela TD interna. O mestre traz consigo um currículo escondido, determinado por sua formação e experiência, pelos manuais por ele utilizados e pelas formas de interação na sala de aula (PETITJEAN, 1998). Por isso, nas disciplinas de ensino de línguas, é necessário que os agentes da TD interna “tenham consciência da importância das aprendizagens culturais nas funções de leitura e

escrita, nos usos normativos da língua em determinadas situações que precedem ou acompanham as aprendizagens formais de ler/escrever” (PETITJEAN, 1998, p.24).

Quanto ao **aluno**, apesar de Chevallard não se ater nesse ponto de vista, Petitjean (1998) considera útil avaliar os efeitos da TD operada a partir dos conhecimentos aprendidos pelos alunos e como eles os mostram naquilo que escrevem. O autor lembra que pesquisas demonstram que os alunos manipulam conhecimentos transpostos de fontes teóricas diversas, principalmente os que têm relação com a língua e seus textos, os da história literária e os das diferentes ciências humanas. Entretanto, as noções que penetram tais conhecimentos não são bem assimiladas pelos alunos, de modo que são reconstituídas, a ponto de constituir um mero “saber cultural”. Além disso, “as noções científicas co-habitam nos discursos explicativos com os conhecimentos empíricos triviais, tanto que há predomínio das análises psicológicas de senso comum em detrimento da observação dos textos” (PETITJEAN, 1998, p.08).

Seguindo-se a análise de diferentes níveis da TD, parece necessário examinar os movimentos transposicionais que vão dos conhecimentos científicos aos conhecimentos a serem ensinados, depois aos efetivamente ensinados e, por último, aos aprendidos, pretendendo o desenvolvimento das competências objetivadas pelos conteúdos a serem ensinados: no caso do ensino de Língua Portuguesa, cujo objetivo maior é o desenvolvimento de competências, ou seja, um saber operacional e reflexivo sobre a língua, saber ler e escrever textos, saber escrever textos científicos ou fictícios e saber exercer espírito crítico.

### 1.3.3 A Transposição Didática e a Percepção Redutora dos Conhecimentos Escolares

Os estudiosos reconhecem e valorizam o conceito de TD, mas também o criticam, visto que pode apresentar percepção redutora dos conhecimentos escolares e definição restrita do ato de transposição. Tais reflexões debruçam-se sobre o modo de análise dos

“conhecimentos escolares, sobre a ausência de uma concepção discursiva dos conhecimentos e sobre as interações entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos escolares” (PETITJEAN, 1998, p.18).

Segundo Petitjean (1998), nos trabalhos de Chevallard há predominância da preocupação com o tratamento epistemológico dos saberes escolares, em detrimento de uma análise social e de uma abordagem praxiológica da TD, como a transposição didática em sala de aula. Conforme dito, em sala de aula, o professor é o mestre de obras da TD, participando necessariamente dela, pois “quando ele produz e organiza o seu texto de saber, as engrenagens desse movimento há muito já estão em marcha no plano da noosfera” (GABRIEL, 2004, p.06). O professor não é o único responsável pela TD interna, uma vez que segue documentos que já são TD, embora desempenhe papel determinante. Nesse sentido, de acordo com Gabriel (2004), cabe perguntar: A partir de que regras e razões os professores conduzem suas práticas docentes de modo que o saber a ser ensinado se torne efetivamente saber ensinado? e Será que certas pertinências no ensino não são fruto de tais regras que emanam desse processo de transposição interna e permitem transformar um objeto de saber em objeto de ensino?

Pensando-se na disciplina de Língua Portuguesa, com preocupação voltada aos gêneros discursivos, e na TD, conforme concebida por Chevallard como (possível) veículo redutor de conhecimentos escolares, faz-se importante analisar os modos como a noção de gêneros é transposta pelos diferentes agentes da transposição didática. Nesse horizonte, é possível refletir: Não estariam as tipologias textuais e os gêneros discursivos fazendo parte desse processo de redução dos conhecimentos científicos em documentos oficiais, manuais escolares e em sala de aula?

Sendo considerado o mestre de obras da TD interna, dependendo do contexto discursivo que constitui uma aula, é importante verificar se o professor tem conhecimento

direto e domina o conteúdo científico de referência ou se ele apenas o conhece de segunda mão, por exemplo, como foi transposto pelos documentos oficiais e pelos manuais escolares (PETITJEAN, 1998).

No primeiro caso, segundo o autor, o professor não é o abrigo de posições aplicacionistas. Ele satisfaz-se pelo ajuste dos conteúdos a serem ensinados (em prejuízo da capacidade de compreensão dos alunos, talvez), adaptando ou transformando tais conhecimentos de acordo com o público-alvo.

No segundo caso, ele corre o risco de: passar uma visão rígida dos conhecimentos e de contestar a complexidade e as possíveis reformulações oriundas das interações com os alunos; apresentar uma modelização abstrata (ex.: tipos de textos) como uma propriedade concreta de textos, até simplificá-los às grades redutoras; e, ainda, centralizar seu trabalho nos exercícios e no suporte textual (manuais), o que não permitiria aos alunos transpor outros contextos, outras noções ensinadas (PETITJEAN, 1998).

Sem menosprezar a parte importante das teorias de referência na construção dos conhecimentos a serem ensinados, a concepção de TD de Chevallard ainda não é ideal para a concepção do ensino-aprendizagem de língua materna, pois a sua noção de TD parece reforçar uma transposição direta dos conteúdos de referência. Como lembra Petitjean (1998), no caso do ensino de línguas, a noção do ato de transposição precisa ser ampliada, pois o objetivo da disciplina é menos desenvolver a aprendizagem dos saberes de referência e mais desenvolver as competências de linguagem.

#### 1.4 A ELABORAÇÃO DIDÁTICA

Na seção anterior, discutiu-se o conceito da TD e a sua concepção redutora, no que se refere ao ensino-aprendizagem de língua. Halté (1998), que defende uma didática

praxiológica (ensino operacional e reflexivo) no ensino de língua materna e analisa a noção de TD de Chevallard, diz que, no caso do ensino de línguas, há menos transposição didática e muito mais reelaboração de conhecimentos, que convoca pluralidade de saberes de referência e que é preciso selecionar, interagir e operacionalizar. Por isso, ele nomeia esse processo como Elaboração Didática dos Conhecimentos. A elaboração didática (ED), para o autor, situa-se num projeto didático que privilegia o sistema didático inteiro como protagonista da operacionalização do conhecimento.

Halté (1998) defende que, no ensino de língua materna, a aula de leitura ou escritura abrange em sala de aula conhecimentos de todos os tipos, porque há sincretização, ou seja, há mistura entre o conhecimento científico, a prática social de referência, a especialidade e o conhecimento geral. Para o autor, sem a sincretização, o ‘puro’ conhecimento científico, o modelo das práticas e o conhecimento especializado não teriam o menor sentido e nem chance de serem apropriados. O conhecimento produzido em sala de aula é um acontecimento único e irrepetível, pois o texto produzido por meio da interação verbal muda, à medida que é construído, direcionando-se pela atividade interativa. Assim, a lógica que prevalece “é a das atividades de linguagem em que as intenções de dizer pré-construídas correspondem aos ditos efeitos que não encobrem as intenções que surgem nos jogos de interpretação recíproca, nos ‘riscos do ao vivo’ [...]” (HALTÉ, 1998, p.19, grifo do autor). Dessa forma, na elaboração didática do conhecimento, a aprendizagem é construída por meio das práticas de linguagem exercidas pelos turnos de fala do professor e dos alunos.

Assim, pode-se afirmar que o saber no conceito da ED está atrelado às unidades básicas de ensino propostas por Geraldini (2002), porque o aluno, na prática de produção de textos, na prática de leitura e na prática de análise lingüística, opera com conhecimentos de modo a guiar seu ato discursivo por meio de atividades de ordem epilingüística. Tais ações têm caráter subjetivo, uma vez que não são necessariamente objetivadas (atividades

metalingüísticas). Os turnos de fala são dirigidos, administrados ou adaptados pelo aluno de forma intuitiva e em função da interlocução.

De acordo com Halté (1998), a escola, a exemplo de outras instituições, como a família, a empresa, é também lugar de aprendizagens incidentes. Entretanto, como lugar explicitamente construído para ‘importar’ conhecimentos e ‘transmiti-los’ de forma dirigida, ela caracteriza-se como o lugar do ensino intencional, ou seja, em sala de aula, o aluno aprende por meio de circunstâncias que podem ser provocadas intencionalmente pelo professor, mediante a prática reflexiva do processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, no ensino de língua, o que se quer não é apenas ensino aplicacionista com atividades guiadas por um modelo, mas melhor percepção das lógicas de ensino-aprendizagem, processo que “focaliza mais sobre as modalidades de *intervenção* didática e de *apropriação* didática do que sobre a simples *transmissão* de conhecimentos; mais sobre a relação conhecimento/aluno do que a relação conhecimento/professor” (HALTÉ, 1998, p.18, grifo do autor).

No conceito da ED, o conhecimento apropriado pelo aluno caracteriza-se por uma metodologia implicacionista (e não aplicacionista) do conhecimento, que Halté (1998) chama de *savoir faire*, ou seja, saber fazer. De acordo com Perrenoud (2002, p.85, grifo do autor), o *savoir faire* pode ser considerado saber procedimental, podendo ser aplicado pela inteligência humana. O *savoir faire* é um esquema de ação elaborado a partir de uma disposição interiorizada, construída laboriosamente e que dá “o *domínio prático da ação*”. Coll (2003) também diz que o saber fazer refere-se a um conhecimento procedimental.

Nesse sentido, a ED apresenta-se como o conceito do *saber fazer* seguido pela reflexão prática da ação. Ao considerar o ensino de língua materna, a partir dessa abordagem, de modo específico nas séries iniciais do ensino fundamental, percebe-se que se quer para o aluno não apenas a apropriação do conhecimento, pois não se quer que ele somente se aproprie de um conhecimento e aplique algumas regras. Também, o professor não quer que o

aluno apenas saiba (re)produzir textos como um gesto de transposição de idéias advindas de um manual didático ou outra fonte. Por fim, também não se quer que ele leia para provar que sabe ler. Quer-se que ele tenha o domínio prático da ação, ou seja, que ele saiba fazer (falar, escrever, ler, ouvir).

Pensando-se, então, o ensino de língua materna a partir da apropriação do conhecimento sobre os gêneros discursivos, por exemplo, não se quer, em primeira instância, um ensino unicamente conceitual, em que o aluno saiba apenas reconhecer ou dizer o que são os gêneros do discurso, mas um ensino procedimental que implique um saber fazer. Assim, na produção de textos, o saber fazer significa o professor instigar, provocar, desafiar o aluno para que ele desenvolva suas competências e assuma-se como autor de sua escrita, sujeito de sua ação e de sua prática reflexiva. A autoria, nesse sentido, nasce subsidiada pelo conhecimento trabalhado em sala de aula, mediado pela interação e reflexão da prática pedagógica. Nos turnos de fala realizados, a autoria estaria presente nos argumentos lançados na contrapalavra, na relação aluno-aluno e aluno-professor. Quanto ao saber fazer leitura, no conceito de ED, seria o professor remeter o aluno a textos de fontes diversas, de acordo com os interesses entrelaçados na produção do conhecimento em sala de aula, de forma que, posteriormente, o próprio aluno vá ao texto na busca do que necessita, de acordo com seus interesses. A leitura, aí, seria a ponte mediadora entre o mundo interno e externo à sala de aula.

Já a prática de análise lingüística, no ensino de língua materna, resultaria do processo de produção de textos e da prática de leitura e implicaria maior criticidade e consciência do aluno em relação a sua preparação para a vida. Nesse sentido, a questão da autoria assumiria dupla dicotomia na vida do aluno: produzir textos e resolver problemas relacionados não somente à vida escolar, mas também à vida fora da escola, pois esta é uma das funções da escola: preparar o aluno para a vida, e isso não significa somente prepará-lo para prestar exames no final do bimestre ou na entrada da universidade.



O objetivo da escola não deve ser apenas transpor conteúdos. Aliás, de acordo com Perrenoud (2002), o sistema educacional não deve perder tempo reconstruindo a transposição didática, o que deve fazer é avançar em termos de procedimentos didáticos em sala de aula, de forma a dinamizar o saber, preparando o aluno para atuar na sociedade moderna, e não para passar em exames, acumulando saberes, e de forma que saiba mobilizar conhecimentos aprendidos em situações reais nas mais variadas esferas em que estiver inserido.

Assim, trabalhar fazendo elaboração didática no sistema educacional parece ser mais produtivo e coerente do que apenas transpor conhecimentos, pois a elaboração didática estabelece maior coerência com as mudanças relacionadas aos objetivos e ao objeto de ensino assumidos em propostas curriculares de língua materna, uma vez que tais mudanças estão firmadas em teorias que também valorizam a aprendizagem por meio da atividade interativa, direcionando o ensino, implícita ou explicitamente, em conformidade com Halté (1998), a um *saber fazer*.

## **2 A ELABORAÇÃO DIDÁTICA NO DOCUMENTO OFICIAL DE ENSINO REELABORADO E NA SALA DE AULA**

### **2.1 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**

#### **2.1.1 Breve Histórico**

A educação no país sempre esteve firmada em alguma lei ou documento. Até dezembro de 1996, o Ensino Fundamental manteve-se organizado de acordo com os termos previstos pela Lei Federal 5.692, de 11 de agosto de 1971. Após ter participado de conferências mundiais de educação e assumido compromissos internacionalmente, o Brasil sentiu necessidade de rever seus programas educacionais. Assim, uma nova lei foi criada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que assegura e amplia o dever do poder público com a educação de modo geral e, em particular, com o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997a).

A nova LDB reforçou a necessidade de proporcionar a todo cidadão o direito à formação básica comum, pressupondo, desse modo, a formulação de um conjunto de diretrizes capazes de nortear os currículos escolares e seus conteúdos mínimos. Para dar conta de tamanho objetivo, a LDB assegura a organização curricular, objetivando oferecer maior flexibilidade e liberdade no que diz respeito aos componentes curriculares, dando oportunidade aos sistemas de ensino estadual e municipal de complementarem os currículos escolares com conhecimentos diversificados a serem trabalhados de acordo com as realidades de cada órgão institucional (BRASIL, 1997a). Em virtude disso, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que são documentos norteadores de educação nacional a

serem complementados nos sistemas de ensino. Para Rojo (2000, p.27), a elaboração e a publicação dos PCNs, de maneira geral e em particular, no tocante ao ensino de Língua Portuguesa, representam avanço importantíssimo no que diz respeito às políticas educacionais brasileiras, pois eles vão contra “o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente”.

O processo de elaboração dos PCNs emergiu dos estudos de propostas curriculares de estados e municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países (BRASIL, 1997a).

Assim, primeiramente, formulou-se e apresentou-se uma versão preliminar, a qual passou por um processo de discussão e análise, em âmbito nacional, entre os educadores das mais diversas áreas, durante 1995 e 1996. Somente depois desse processo de análise e discussão, foi possível concretizar a versão final desse documento.

Os PCNs surgiram, como dito, como referência para a reelaboração das propostas curriculares de estados e municípios e para a elaboração dos projetos políticos das escolas. Eles reforçam que há necessidade de contribuição e complementação por parte das escolas, que precisam formular seus próprios projetos educacionais, os quais devem ser compartilhados por toda a equipe escolar, para que haja melhoria na qualidade da educação.

Os PCNs compõem-se por duas coleções de livros, que são destinadas ao Ensino Fundamental (1ª a 8ª série). A primeira coleção é destinada ao primeiro e ao segundo ciclo, compreendendo as turmas de 1ª a 4ª série. Essa coleção contém *dez* volumes, sendo *um* documento de introdução; *seis* documentos referentes às áreas de conhecimento, como: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física; e *três* volumes contendo seis documentos referentes aos temas transversais. A segunda coleção destina-se ao terceiro e ao quarto ciclos (5ª a 8ª série) e também tem *dez* volumes, contendo *um* documento de introdução, *oito* documentos referentes às áreas de conhecimento,

como: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira, e *um* documento contendo questões da sociedade brasileira, como Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo. Também faz parte dos PCNs (1999) um volume destinado ao Ensino Médio (2º grau), dividido em quatro partes: a primeira parte apresenta as Bases Legais (do ensino); a segunda refere-se a Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; a terceira aborda as Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e a quarta e última parte aborda as Ciências Humanas e suas Tecnologias. Esta análise restringir-se-á, dado o objeto de pesquisa, aos PCNs de Língua Portuguesa do primeiro e do segundo ciclo do Ensino Fundamental.

Com a preocupação voltada aos problemas de ensino-aprendizagem presentes nas unidades escolares e visando a contribuir para a reversão do quadro apresentado no ensino de língua materna, no que diz respeito ao objeto de estudo, os PCNs sugerem revisão das práticas pedagógicas em sala de aula, acreditando ser possível repensar o ensino de leitura e escrita, a partir das contribuições de áreas como a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural e as ciências da linguagem, que, com seus avanços, permitem que o ensino de língua receba contribuições tanto da “psicolinguística quanto da sociolinguística; tanto da pragmática, da gramática textual [linguística textual], da teoria da comunicação quanto da semiótica, da análise do discurso” (BRASIL, 1997b, p.22).

Desse modo, a língua, que durante muito tempo foi ensinada e entendida como sistema de formas normativas, passou a fazer parte desse documento norteador de educação como atividade discursiva que se constrói no dia-a-dia. Assim, “produzir linguagem significa produzir discursos” (BRASIL, 1997b, p.25), e as escolhas feitas ao dizer não são aleatórias, pois, mesmo de forma inconsciente, decorrem das condições em que o discurso é proferido. Isso implica escolha adequada do gênero do discurso utilizado na produção discursiva.

Considerando-se a concepção de gêneros abordada por Bakhtin, os PCNs apontam para um ensino de língua em que o texto é tomado como unidade de ensino e os gêneros do discurso como objeto de ensino. É nesse contexto que os PCNs apostam na possibilidade de mudança no ensino de língua (oral ou escrita), apresentando, inclusive, objetivos e conteúdos para a disciplina de Língua Portuguesa, bem como sugestões de trabalho para as práticas de leitura, produção textual e reflexão sobre a língua, conforme se apresenta a seguir.

### 2.1.2 Os Objetivos para o Ensino de Língua

A respeito dos objetivos propostos para desenvolver o trabalho com o ensino de Língua Portuguesa no segundo ciclo, os PCNs apresentam objetivos gerais para o Ensino Fundamental, por meio dos quais se espera que os alunos “adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado” (BRASIL, 1997b, p.41). Apresentam, também, objetivos específicos para o primeiro e o segundo ciclos. Nesta pesquisa, estudam-se somente os objetivos e conteúdos do segundo ciclo (3ª e 4ª séries), que é o ciclo de interesse desta análise. De acordo com os objetivos propostos nos PCNs, as práticas educativas do segundo ciclo devem organizar-se de forma que os alunos sejam capazes de:

- [...] compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, desenvolvendo sensibilidade para reconhecer a intencionalidade implícita e conteúdos discriminatórios ou persuasivos, especialmente nas mensagens veiculadas pelos meios de comunicação;
- ler automaticamente diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los;
- utilizar a linguagem para expressar sentimentos, experiências e idéias, acolhendo, interpretando e considerando os das outras pessoas e respeitando os diferentes modos de falar;

- utilizar a linguagem oral com eficácia, começando a adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram o domínio de registros formais, o planejamento prévio do discurso, a coerência na defesa de pontos de vista e na apresentação de argumentos e o uso de procedimentos de negociação de acordos necessários ou possíveis;
- produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados;
- escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregularidades mais frequentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases;
- revisar seus próprios textos a partir de uma primeira versão e, com ajuda do professor, redigir as versões necessárias até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento (BRASIL, 1997b, p.124-125).

Ao analisar esses objetivos de Língua Portuguesa, percebe-se que eles apresentam mudanças significativas no ensino de língua materna, pois focam, como dito, o texto como unidade e os gêneros como objeto de ensino. Esses documentos partem do pressuposto de que o aluno já tem, nesse ciclo, o domínio da leitura e da escrita, supondo, dessa forma, que, nas atividades de leitura, ele seja capaz de trabalhar com questões operacionais e discursivas da linguagem, usando-a no seu dia-a-dia para fazer inferências, decifrar, antecipar um sentido; e que, nas atividades de produção textual, ele seja capaz (ainda que com ajuda do professor) de usar a linguagem para assumir-se como sujeito do que diz, planejando sua fala (oral ou escrita), adequando-a às situações discursivas e interacionais de sala de aula, redigindo rascunhos e revisando sua produção escrita.

Os PCNs sugerem, nos objetivos de língua, que sejam incluídos os gêneros do discurso para que as atividades discursivas sejam ampliadas, embora sua fundamentação teórica não seja totalmente clara a esse respeito. Nesse ponto, o documento não oferece subsídios mais concretos quanto aos gêneros e às esferas de circulação, o que pode deixar o leitor (no caso, o professor) com dificuldades no real entendimento de o que sejam os gêneros do discurso, podendo, nas escolas, serem confundidos com a tipologia textual escolar: descrição, narração e dissertação.

### 2.1.3 Os Conteúdos para o Ensino de Língua

Os conteúdos dos PCNs para o ensino de Língua Portuguesa são apresentados em duas etapas. A primeira traz os conteúdos gerais do ciclo, abordando os conteúdos relacionados a valores, normas, atitudes e gêneros do discurso. A segunda apresenta os *blocos de conteúdos* sugeridos para desenvolver o trabalho com o ensino de língua. Os blocos de conteúdos são três: um apresenta os conteúdos para a língua oral; outro apresenta os conteúdos para a língua escrita, compreendendo a prática de leitura e a prática de produção de textos; e o último bloco apresenta as sugestões de conteúdos para a análise e reflexão sobre a língua (prática de análise lingüística). Considera-se relevante expor o que esses blocos de conteúdos apresentam:

#### **a) Língua oral – usos e formas:**

- Escuta ativa dos diferentes textos ouvidos em situações de comunicação direta ou mediada por telefone, rádio ou televisão: interferência sobre alguns elementos de intencionalidade implícita (sentido figurado, humor, etc.), reconhecimento do significado contextual e do papel complementar de alguns elementos não-lingüísticos para conferir significação aos textos (gesto, postura corporal, expressão facial, tom de voz, entonação).
- Utilização da linguagem oral em situações como as do primeiro ciclo, ampliando-as para outras que requeiram:
  - maior nível de formalidade no uso da linguagem;
  - preparação prévia;
  - manutenção de um ponto de vista ao longo da fala;
  - uso de procedimentos de negociação de acordos;
  - réplicas e tréplicas.
- Utilização de recursos eletrônicos (gravador e vídeo) para registrar situações de comunicação oral tanto para documentação como para análise (BRASIL, 1997b, p.129-130).

Nos PCNs (1997b), a língua oral está atrelada aos usos e às formas de interação da prática discursiva da oralidade. Assim, esse documento aposta nas situações de comunicação diversificadas em sala de aula, de modo que os alunos tenham contato com ampla variedade de textos orais. Dessa maneira, eles poderão desenvolver, no âmbito escolar, por meio da

produção e da interpretação desses textos, atividades de fala, escuta e reflexão sobre a língua. Também, os alunos serão levados a observar os diferentes usos da linguagem oral e a refletir sobre os mais variados recursos que a língua oferece para a concretização das finalidades discursivas. Por meio dessas situações discursivas de fala, escuta e reflexão sobre a língua, os PCNs apostam na aprendizagem efetiva dos usos e das formas da língua oral.

#### **b) Língua escrita – usos e formas:**

#### **Prática de leitura**

- Atribuição de sentido, coordenando texto e contexto.
- Utilização de indicadores para fazer antecipações e inferências em relação ao conteúdo (tipo de portador, características gráficas, conhecimento do gênero ou estilo do autor, etc.) e à intencionalidade;
- Emprego dos dados obtidos por intermédio da leitura para confirmação ou retificação das suposições de sentido feitas anteriormente;
- Uso de recursos variados para resolver dúvidas na leitura: seguir lendo em busca de informação esclarecedora, deduzir do contexto, consultar dicionário, etc.
- Utilização de diferentes modalidades de leitura adequadas a diferentes objetivos: ler para revisar, para obter informação rápida, etc.
- Uso de acervos e bibliotecas:
  - busca de informações e consulta a fontes de diferentes tipos (jornais, revistas, enciclopédias, etc.), com orientação do professor;
  - leitura de livros na classe, na biblioteca e empréstimos de livros para leitura em casa;
  - socialização das experiências de leitura;
  - rastreamento da obra de escritores preferidos;
  - formação de critérios para selecionar leitura e desenvolvimento de padrões de gosto pessoal (BRASIL, 1997b, p.130-131).

#### **Prática de produção de texto**

- Produção de textos considerando o destinatário, a sua finalidade e as características do gênero.
- Aspectos notacionais:
  - divisão do texto em frases por meio de recursos do sistema de pontuação: maiúscula inicial e ponto final (exclamação, interrogação e reticências); e reunião das frases em parágrafos;
  - separação, no texto, entre discurso direto e indireto e entre os turnos do diálogo, utilizando travessão e dois pontos, ou aspas;
  - indicação, por meio de vírgulas, das listas e enumerações no texto;



- estabelecimento das regularidades ortográficas (interferência das regras, inclusive as da acentuação) e constatação de irregularidades (ausência de regras);
- acentuação das palavras: regras gerais relacionadas à tonicidade.
- Utilização de dicionário e outras fontes escritas para resolver dúvidas ortográficas.
- Produção de textos utilizando estratégias de escrita: planejar o texto, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação.
- Controle da legibilidade do escrito.
- Aspectos discursivos:
  - organização das idéias de acordo com as características textuais de cada gênero;
  - utilização de recursos coesivos oferecidos pelo sistema de pontuação e pela introdução de conectivos mais adequados à linguagem escrita, expressões que marcam temporalidade e causalidade, substituições lexicais, manutenção do tempo verbal, etc.;
  - emprego de regência verbal e concordância verbal e nominal.
- Utilização da escrita como recurso de estudo:
  - tomar notas a partir de exposição oral;
  - compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes;
  - fazer resumos (BRASIL, 1997b, p.131-133).

Os PCNs (1997b) apresentam a leitura e a escrita como dois sub-blocos (separados), embora esclareçam que são práticas complementares que caminham juntas.

A prática de leitura é concebida nesse documento não como um ato de descodificação de letras em sons, mas como um ato de atribuição de sentido ao texto. A leitura deve ser trabalhada em sala de aula de modo que, por meio dela, o aluno seja capaz de inferir, antecipar, fazer suposições. Em sala de aula, as práticas de leitura devem estar atreladas aos objetivos propostos pela instituição ou pela disciplina (nesse caso, a disciplina de Língua Portuguesa). Assim, diferentes objetivos exigem diferentes práticas (ou modalidades) de leitura, pois há muitas formas de buscar no texto uma informação.

De acordo com os PCNs (1997b), alguns textos necessitam ser lidos mais devagar, para que se possa encontrar a informação necessária, outros, no entanto, podem ser lidos por partes, bem como há aqueles que podem ser lidos mais apressadamente. Isso depende de o que se quer buscar no texto. Trabalhar em sala de aula diferentes práticas de leitura exige gêneros do discurso distintos circulando em sala de aula, já que é por meio da diversidade

discursiva apresentada pelos gêneros que os usos diferenciados das práticas de leitura podem ser efetivados e analisados nas situações cotidianas dentro e fora da escola.

A prática de produção de textos escritos proposta nos PCNs (1997b) leva em conta que o ato de produção discursiva necessita ser planejado em função do seu interlocutor. Assim, as diferentes produções textuais devem estar enquadradas de acordo com as características específicas do gênero do discurso empregado.

Na prática de produção de textos, segundo os PCNs, o aluno deve ser levado a refletir sobre sua escrita, considerando os aspectos notacionais, ou seja, estar atento à natureza do sistema ortográfico da língua e, ao mesmo tempo, manter-se atento aos aspectos discursivos, ou seja, à linguagem usada para escrever. Ainda, os PCNs apostam na questão da autoria, no ser autor do texto. Dessa forma, o aluno deve ser levado gradativamente a assumir-se como sujeito do que diz, revisando seu texto até julgá-lo bom para a situação de interlocução que deseja realizar. Por meio dos processos de leitura e escrita sugeridos nos PCNs (1997b), o aluno é levado a refletir sobre os múltiplos usos das interações discursivas que podem ser utilizadas na escola e sobre as mais diversas formas de uso dos gêneros na comunicação social.

### **c) Análise e reflexão sobre a língua:**

- Análise da qualidade da produção oral alheia e própria, reconhecendo progressivamente a relação entre as condições de produção e o texto decorrente (no que diz respeito tanto à linguagem como à organização do conteúdo).
- Comparação entre diferentes registros utilizados em diferentes situações comunicativas.
- Análise dos sentidos atribuídos a um texto nas diferentes leituras individuais e discussão dos elementos do texto que validem ou não essas diferentes atribuições de sentido.
- Revisão do próprio texto:
  - durante o processo de redação, relendo cada parte escrita, verificando a articulação com o já escrito e planejando o que falta escrever;
  - depois de produzida uma primeira versão, trabalhando com o rascunho para aprimorá-lo, considerando as seguintes questões: adequação ao gênero, coerência e coesão textual, pontuação, paginação e ortografia.

- Exploração das possibilidades e recursos de linguagem que se usa para escrever, a partir da observação e análise de textos especialmente bem escritos.
- Análise de regularidades da escrita:
  - derivação de regras ortográficas;
  - concordância verbal e nominal (e outros aspectos que se mostrem necessários a partir das dificuldades de redação);
  - relações entre acentuação e tonicidade: regras de acentuação (BRASIL, 1997b, p.133-134).

As atividades de análise lingüística apresentadas pelos PCNs (1997b) assumem as características da linguagem como objeto de reflexão. Assim, nessas atividades, os alunos devem ser levados a pensar sobre os fatos da linguagem e sobre a propriedade que ela tem de referir-se a si mesma, tentando melhorar sua capacidade tanto de compreensão como de expressão em situações orais ou escritas. Esse é um tipo de prática valiosa, pois permite que o aluno aprenda e se desenvolva discursivamente, refletindo sobre os seus próprios atos de fala, de leitura e de escrita.

No que diz respeito à escrita de textos, a prática de análise e reflexão sobre a língua remete o aluno à formulação e à verificação de hipóteses sobre o funcionamento da língua utilizada por ele, para fazer comparações e atribuir sentido a algo já escrito, analisando os aspectos notacionais e discursivos da escrita. No tocante às atividades de leitura, a prática de reflexão e análise sobre a língua faz-se importante por levar os alunos a refletir sobre as múltiplas atribuições de sentido que um texto pode veicular. Assim, a inferência da leitura de um, na análise do outro, leva o grupo a ser, junto com o professor, sujeito de sua própria aprendizagem.

Analisando-se, a partir dos PCNs (1997b), os usos da linguagem oral e escrita, é possível dizer que os objetivos e conteúdos propostos para o ensino de Língua Portuguesa inferem uma prática metodológica de ação e reflexão das atividades de língua oral e língua escrita, por meio da análise lingüística, considerando-se que essa análise possa levar o aluno não somente a usar a língua para as suas necessidades comunicativas, mas, também, levá-lo a

refletir sobre a própria língua, de modo que esse processo de uso e reflexão seja incorporado em suas atividades lingüísticas em sala de aula. Nesse sentido, os PCNs, adeptos da teoria bakhtiniana, mantêm certa sincronia com as reflexões de Geraldi (2002) sobre as práticas de leitura, de produção textual e de análise lingüística abordadas no capítulo anterior. Percebe-se, dessa forma, que a escola deve proporcionar atividades que promovam em sala a leitura, a produção e a reflexão sobre a língua.

## 2.2 O DOCUMENTO OFICIAL DE ENSINO DE 2001

### 2.2.1 A Organização do Documento

O documento de ensino (DO), Plano de Curso de 2001 elaborado pela prefeitura para a 4ª série do 2º ciclo está organizado de forma que, na capa, encontram-se os nomes Estado de Santa Catarina, Prefeitura Municipal de Jaguaruna e Secretaria Municipal da Educação e Cultura. Em seguida, aparece o nome ‘Plano de Curso’, datado do ano de 1999. Um pouco mais abaixo, aparecem as palavras Professor(a) e Escola, seguidas de linhas que foram completadas de forma manuscrita pela professora da 4ª série. Nesse mesmo bloco de nomes, aparecem os termos Disciplina e Série, que já vêm determinados, ou seja, grafados pelo autor do documento. A seção de objetivos é apresentada na capa, que traz o objetivo geral da disciplina de Língua Portuguesa<sup>10</sup>.

Na sua página seguinte, o documento apresenta a seção de conteúdos, intitulada Conteúdos de Língua Portuguesa<sup>11</sup>, dividida em seis tópicos, dos quais três são apresentados nessa mesma página: ‘oralidade’, que apresenta três itens numerados; ‘leitura’, com quatro itens também numerados; e ‘gramática’, com 21 itens, sendo que cinco deles terminam na

---

<sup>10</sup> O objetivo geral será mostrado na seção 2.2.3.

<sup>11</sup> Apresentam-se os conteúdos, detalhadamente, na seção 2.2.4.

página seguinte, em que aparece o tópico ‘ortografia’ (quarto tópico), que apresenta 17 itens numerados em ordem crescente; posteriormente, há o tópico ‘acentuação’, com três itens também numerados; na última página do documento, aparece o tópico ‘tipologia textual’, que apresenta 17 itens não numerados.

### 2.2.2 Situando o Referencial para a Análise

De modo geral, existem, nas redes estaduais e municipais de educação, propostas curriculares que norteiam o ensino em tais instâncias. Essas propostas devem ser planejadas pelas secretarias de educação, pelo corpo docente escolar (e por que não discente?) e por demais entidades interessadas na promoção da educação no país.

Vários estados brasileiros elaboraram, com a ajuda de professores, de especialistas e profissionais da área, suas propostas curriculares, muitas das quais serviram de farol para a elaboração dos PCNs, como mencionado na seção anterior. O Estado de Santa Catarina inclui-se entre os estados que elaboraram a sua própria proposta curricular.

Toda proposta curricular constitui um plano de ação sobre o ensino, e sua importância no cotidiano escolar depende de ela realmente servir para guiar a ação pedagógica dos professores (COLL, 2000). À luz das propostas curriculares estaduais e dos PCNs, os municípios devem elaborar suas próprias propostas curriculares e seus projetos, os quais devem oferecer aos professores não soluções prontas, mas subsídios úteis para que possam desenvolver da melhor maneira possível sua atividade profissional (COLL, 2000).

Os documentos norteadores de educação (maior) do município de Jaguaruna são os PCNs. Esse município não tem proposta curricular. O que há, em termos de produção municipal norteadora de ensino, são os planos de curso, que, em vez de serem elaborados pelos professores nas escolas, foram elaborados pela Secretaria da Educação, passando a ser,

dessa forma, entendidos como os documentos oficiais<sup>12</sup> norteadores de ensino desse município, considerando-se a secretaria municipal de ensino o seu autor.

No que tange a isso, o objetivo deste estudo, conforme dito, é analisar o processo de elaboração didática no documento oficial de ensino reelaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Jaguaruna, no ano de 2002. Nesse sentido, vale salientar que, no município, os professores dos dois primeiros ciclos receberam prontos da secretaria os documentos de ensino a serem utilizados em sala de aula, ou seja, dadas as mudanças ocorridas nesses documentos, no tocante a objetivos e conteúdos (em função dos PCNs), a secretaria foi quem os (re)elaborou e repassou aos professores, que deveriam nortear seu trabalho de acordo com o que neles estivesse exposto. Dessa forma, para ter êxito na análise do processo de elaboração didática no novo documento oficial de ensino produzido pela rede municipal, a análise começa com o documento anterior (2001)<sup>13</sup>.

### 2.2.3 Os Objetivos para o Ensino de Língua

O documento norteador de ensino de 2001, segundo ciclo, apresenta três objetivos gerais, intitulados, na capa, conforme dito, Objetivo geral, que são: “desenvolver habilidades necessárias à compreensão e interpretação da leitura; expressar mensagens simples com clareza e precisão; enriquecer experiências incorporando palavras e expressões novas ao vocabulário básico” (JAGUARUNA, 1999, s.p.). Vale dizer que esse documento de ensino não apresenta objetivos específicos para a disciplina de Língua Portuguesa.

---

<sup>12</sup> Os documentos de ensino elaborados pela secretaria para as diferentes séries, nomeados por ela Planos de Curso, serão concebidos e nomeados aqui como documentos oficiais, por entender-se que são eles que norteiam, o ensino no município, que não tem proposta curricular.

<sup>13</sup> Ao mencionar o ano do documento anterior, usar-se como referência o ano de 2001 (ano em que foi coletado o primeiro documento oficial para a análise), porém, em anexo, o mesmo documento está datado de 1999, porque o documento oficial utilizado pela professora, em 2001, estava datado assim e foi utilizado como documento norteador de ensino até ocorrerem as mudanças em 2002.

Analisando nesse documento os objetivos propostos, percebe-se que eles induzem a um ensino voltado mais aos usos ‘espontâneos’ e notacionais e menos à reflexão da linguagem e à linguagem como interação. Embora abordem a produção textual e a leitura, neles, elas parecem mais uma indução supérflua de prática de produção textual e de leitura, pois os objetivos referentes a elas limitam-se ao uso da língua para a expressão de mensagens, as quais devem ser simples, e a usar a língua para desenvolver habilidades necessárias à compreensão e interpretação da leitura e não para refletir sobre as múltiplas finalidades que a aprendizagem da leitura pode desencadear na vida do ser humano. É como se a produção textual e a leitura acontecessem no vazio, pois não se leva em consideração a presença do outro, o interlocutor. Assim, a produção textual não é concebida como processo discursivo pela interação dos falantes por meio da língua.

#### 2.2.4 Os Conteúdos para o Ensino de Língua

Conforme dito, esse documento apresenta uma seção de conteúdos contendo seis tópicos, que expõem os conteúdos referentes à oralidade, à leitura, à gramática, à ortografia, à acentuação e à tipologia textual (Anexo A). Resta saber o que cada um desses tópicos representa.

##### **a) Oralidade:**

- relatos de experiências pessoais, histórias familiares, brincadeiras, acontecimentos, eventos de textos lidos (literários, informativos, programas de TV, filmes, entrevistas, etc...);
- debates (assuntos lidos, acontecimentos, situações polêmicas contemporâneas, filmes, programas, etc...);
- criação (histórias, quadrinhas, piadas, charadas, adivinhações, etc...)  
(JAGUARUNA, 1999, s.p.).

**b) Leitura:**

- Prática de leitura de textos informativos e ficcionais, curtos e longos.
- Leitura contrastiva (vários textos sobre o mesmo assunto, mesmo tema em linguagem diferentes, o mesmo tema tratado em época diferentes).
- Análise do texto do ponto de vista da unidade temática e da unidade estrutural.
- Análise de argumentação (JAGUARUNA, 1999, s.p.).

Os conteúdos apresentados nesse documento para desenvolver a ‘oralidade’ remetem a uma prática de escuta e produção textual oral entrelaçada com uma prática de produção textual escrita, e os conteúdos apresentados para desenvolver a ‘leitura’ remetem a uma prática de escuta e leitura misturada com prática de produção textual escrita e com prática de análise lingüística ao mesmo tempo, pois analisar um texto do ponto de vista temático, estrutural e argumentativo implica prática de produção textual e prática de análise lingüística. Assim, a língua é usada para promover a interação mediante discursos e, ao mesmo tempo, para reflexão sobre os próprios usos da língua. Os conteúdos expostos até aqui demonstram um ensino concentrado em uma proposta de língua baseada na atividade lingüística e epilingüística, em que a linguagem se constitui pelo trabalho dos sujeitos envolvidos, os quais também se constituem por meio dela (GERALDI, 2002).

Ao relatar experiências pessoais, familiares, em sala de aula, os sujeitos envolvem-se por meio de seus discursos, de forma que a palavra de um entrelaça-se com a palavra do outro, formando uma verdadeira cadeia discursiva construtora da linguagem. Os conteúdos para a língua oral e para a leitura pressupõem envolvimento entre locutor e interlocutor, sendo que a trama da palavra oral ou escrita constitui-se num processo dialógico, e, assim, a linguagem é difundida. Entretanto, isso não pode ser dito dos objetivos, pois há certa contradição entre os objetivos e os conteúdos apresentados para a oralidade e a leitura.

Também é relevante ver o que os demais tópicos dos conteúdos apresentam para desenvolver o trabalho com o ensino de língua.



### c) Gramática:

- O alfabeto;
  - Sílabas;
  - Encontro vocálico, ditongo, tritongo e hiato;
  - Encontro consonantal-dígrafo;
  - Sílaba tônica e átona-tipos de frases;
  - Substantivo: comum, próprio, coletivo, primitivo, derivado, simples e composto;
  - Artigo e gênero do substantivo, substantivo epiceno, comum de dois gêneros, sobrecomum;
  - Número do substantivo;
  - Grau do substantivo;
  - Adjetivo, locução adjetiva e adjetivo pátrio;
  - Grau do adjetivo: comparativo e superlativo;
  - Pronome pessoal;
  - Pronome: possessivo, demonstrativo e indefinido;
  - Verbo: conjunções e tempos (verbos regulares, verbos auxiliares – ter, haver);
  - Verbos da 1ª conjugação;
  - Verbos da 2ª conjugação;
  - Verbos da 3ª conjugação;
  - Advérbio;
  - Preposição;
  - Sujeito e predicado;
  - Interjeição.
- (JAGUARUNA, 1999, s.p.)

### d) Ortografia:

- h – inicial
- z- intermediário, s- com som de z
- Escrita correta de palavras
- x / ch
- g / j
- lh / li – lu
- Til (~)
- c / s / ç / sc / sç
- r / rr
- m / n antes de consoantes – m / n finais
- Sons do x
- e / i / ei- o / u /ou
- gu, qu
- uso do porque, por que, porquê
- mais / mas / más
- atrás / atraz
- mau / mal (JAGUARUNA, 1999, s.p.).

**e) Acentuação:**

- Acentos agudo e circunflexo
- Monossílabas
- Oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas (JAGUARUNA, 1999, s.p.)

Os conteúdos apresentados nos tópicos ‘gramática’, ‘ortografia’ e ‘acentuação’ também remetem a uma prática de produção escrita, porém, não de textos, mas da escrita propriamente dita, da norma padrão e da análise lingüística, voltando-se mais a um ensino metalingüístico. Assim, usa-se a língua para analisar a própria língua, por meio da teoria gramatical, utilizando a metalinguagem como um instrumento de descrição e análise dos fenômenos lingüísticos, a exemplo de qualquer linguagem técnica (BRITTO, 1997). Nesse caso, “a língua se torna o conteúdo, o assunto, o tema, o tópico discursivo da situação de interação” (TRAVAGLIA, 2001, p.35). O que se explicita não é o texto como forma de interação em sala de aula, mas a constituição da língua como sistema de formas, remetendo à idéia de um ensino submetido ao método tradicional.

Cabe dizer que há uma curiosidade nesse documento de ensino analisado. Nos tópicos de gramática, ortografia, acentuação e tipologia textual, há demarcação do professor, uma espécie de sinalizador do que já havia sido possível avançar<sup>14</sup> nos conteúdos. Essa é uma prática presente no ofício de professor, pois quem já não usou um destacador como forma de chamar a atenção para um aspecto qualquer no material de trabalho? No documento mencionado, a professora utiliza a demarcação para organizar uma seqüência do que já havia sido trabalhado por ela em sala de aula. Assim, dos 21 itens sugeridos no tópico de gramática, 13 deles estão assinalados (Anexo A). Vale lembrar que os itens marcados seguem ordem crescente. No tópico dos conteúdos de ortografia, dos 17 itens sugeridos, 13 estão demarcados também em ordem crescente. Os três itens sugeridos no tópico dos conteúdos de acentuação

---

<sup>14</sup> Cabe dizer que, em conversa particular, a professora afirmou que os itens marcados eram os itens já trabalhados.

estão assinalados. Já no tópico dos conteúdos de tipologia textual, das muitas sugestões de gêneros do discurso apresentadas, as demarcadas são: histórias em quadrinhos, convites, textos informativos e acrósticos. Não há ordem de marcação, estão marcadas alternadamente. Vale dizer que esse processo de marcação não ocorre nos tópicos dos conteúdos de oralidade e leitura.

**f) Tipologia textual:**

- Poesias
- Notícias
- Músicas
- Histórias em quadrinhos
- Propagandas
- Rótulos
- Textos informativos
- Cartas
- Bilhetes
- Recados convites
- Jogram
- Carta enigmática
- Acrósticos
- Lendas
- Paródia
- Texto coletivo (JAGUARUNA, 1999, s.p.)

Os conteúdos apresentados no tópico ‘tipologia textual’ sugerem os gêneros do discurso, o que remete a uma prática de produção textual escrita entrelaçada com uma prática de leitura. Percebe-se que, nesse documento, os gêneros do discurso estão misturados e, talvez, confundidos com o que se costuma chamar de tipologia textual, e isso leva a crer que houve confusão no entendimento de o que é gênero, pois o título dado é Tipologia textual e as sugestões de conteúdos mesclam nomes de gêneros com nomes de tipos textuais, como, por exemplo, notícia e texto informativo, e com estratégias de ensino (texto coletivo).

Disso, infere-se que a preocupação maior do ensino de língua, no documento, é escrever correto gramaticalmente. Essa inferência dá-se pela soma de múltiplos fatores. Primeiramente, pela própria sequência dos tópicos no material; em segundo lugar, pela

valorização dos longos tópicos de gramática e ortografia; em terceiro, pela confirmação do professor ao assinalar os itens já trabalhados; e, em quarto, pela própria tradição que a escola tem de centralizar e reduzir o ensino de língua ao ensino conceitual de gramática. Conforme dito, há, nesse documento, supervalorização na aprendizagem dos conceitos gramaticais e os itens demarcados pela professora levam a inferir que ela assim entendeu, porque essa prática (demarcação) revela sua obediência ao plano de ensino. Os itens marcados por ela estão voltados ao ensino das teorias gramaticais. Dessa forma, infere-se que o ensino centrado nos conceitos gramaticais efetiva-se não só no documento oficial, mas também em sala de aula.

Ao interpretar o conceito de gramática, desse documento de ensino, a partir dos tópicos gramaticais nele inseridos (já que, nos conteúdos expostos para o ensino de língua, há maior concentração e direcionamento para os conteúdos voltados ao ensino conceitual de gramática), concorda-se com dois conceitos de gramática abordados por Possenti (1999a). Um deles diz que o termo ‘gramática’ “designa um conjunto de regras que devem ser seguidas por aqueles que querem ‘falar e escrever corretamente’ [...] pois, gramática é um conjunto de regras a serem seguidas” (POSSENTI, 1999a, p.47, grifo do autor). Esse parece ser o objetivo do ensino de língua no documento analisado. O outro conceito é o de que o termo gramática também pode ser designado como o “conjunto de regras que um cientista dedicado ao estudo de fatos da língua encontra nos dados que analisa a partir de uma certa teoria e de um certo método” (POSSENTI, 1999a, p.47). Nesse sentido, a gramática é entendida como um conjunto de leis que regem a estruturação dos enunciados que os falantes produzem. São as regras utilizadas por eles, que são descritas pelos estudos gramaticais, constituindo uma metalinguagem sobre a linguagem. O estudo conceitual da gramática também parece ser, a preocupação do ensino de língua em tal documento.

De acordo com Possenti (1999a), no conceito de gramática citado no primeiro momento, a preocupação maior é *como se deve dizer*, que é uma das preocupações existentes

no documento de ensino analisado. Nesse sentido, de acordo com o primeiro conceito de gramática abordado, quando um falante chega à escola falando frases do tipo “eles foru passiá”, a escola sente-se na obrigação de corrigir essa forma ‘errada’ de o aluno se comunicar, pois ele deve seguir um conjunto de regras que o ensinam a falar e escrever corretamente; ele não deve pronunciar “eles foru passiá”, mas “eles foram passear”.

Para isso, numa visão tradicional de ensino, a escola ‘enche’ seus documentos de ensino de conteúdos baseados em conceitos gramaticais, apostando em um ensino firmado no ensino normativo de gramática. No segundo conceito, seguindo os estudos conceituais de gramática, o falante necessariamente deve se ater a esse conceito, para saber que ‘eles’ é pronome pessoal do plural e que existem regras de concordância que dizem que o verbo deve concordar em número e pessoa com o sujeito da oração, que, no exemplo dado, é representado pelo pronome ‘eles’. Ora, nesse sentido, de acordo com o segundo conceito de gramática abordado, o aluno, para pronunciar ‘corretamente’ a frase “eles foru passiá”, precisa ser um bom conhecedor de conceitos lingüísticos e saber que, para pronunciar uma frase com apenas três palavras, ele precisa saber o que é sujeito (simples e composto), o que é pronome (singular, plural, reto, oblíquo), o que é verbo (conjugações) e o que é concordância (verbal e nominal), sem contar as especificações de análises morfológicas, sintáticas etc. das orações.

Nesse sentido, o que para a criança, cotidianamente, é algo fácil de pronunciar passa a ser visto por ela, na escola, como um ‘bicho de sete cabeças’, em função de tantas teorias a serem aprendidas para pronunciar uma frase que, para ela, até então, era correta. Seguindo essa linha de raciocínio, cabe à criança na escola aprender novos conceitos de língua.

## 2.3 O DOCUMENTO OFICIAL DE ENSINO DO ANO DE 2002

### 2.3.1 A Organização do Documento

Esse documento de ensino está organizado da seguinte forma: primeiramente, há a capa, contendo as mesmas informações básicas do documento de 2001. A diferença encontra-se apenas na data, pois o novo documento está datado de 2002, e nos objetivos, que não estão apresentados na capa. Esse documento apresenta duas grandes seções. A primeira contém os objetivos; aparece o objetivo geral, que é seguido por quatro tópicos: oralidade, leitura, escrita e ‘produzir textos com’<sup>15</sup>. Esses tópicos apresentam objetivos, que se julga tratar-se dos objetivos específicos da disciplina. A segunda (e última) seção apresenta os conteúdos para desenvolver o trabalho com o ensino de língua. Essa seção intitula-se Conteúdos de Língua Portuguesa e está dividida em quatro unidades. A primeira apresenta os conteúdos para a língua oral (usos e formas) e a segunda traz os conteúdos para a língua escrita (usos e formas), apresentando somente a prática de leitura como subdivisão dessa unidade. A prática de produção de texto, que o documento reelaborado apresenta como uma unidade independente, constitui, dessa forma, a terceira unidade, e a quarta unidade apresenta os conteúdos para análise e reflexão da língua. Vale dizer que o documento não apresenta referências bibliográficas ou qualquer outra informação.

### 2.3.2 Objetivos para o Ensino de Língua

O objetivo geral proposto por esse documento é idêntico ao apresentado no documento anterior, ou seja, “desenvolver habilidades necessárias a compreensão e

---

<sup>15</sup> O objetivo geral e os tópicos mencionados serão apresentados na seção 2.3.2.

interpretação da leitura; expressar mensagens simples com clareza e precisão; enriquecer experiências incorporando palavras e expressões novas ao vocabulário básico” (JAGUARUNA, 2002, s.p.). Esse objetivo é seguido, conforme dito, por quatro tópicos: oralidade, leitura, escrita e ‘produzir textos com’ (Anexo B). A seguir, apresenta-se o que cada um desses tópicos sugere.

**a) Oralidade:**

- desenvolver uma expressão oral fluente, em situações formais, adequando a linguagem ao interlocutor e às circunstâncias;
- expor idéias, relatar informações, debater;
- reconhecer na fala do outro intenções, objetivos;
- domínio da norma padrão em contextos mais formais da oralidade (JAGUARUNA, 2002, s.p.).

**b) Leitura:**

- reconhecer, em qualquer atividade da leitura, a presença do outro, bem como a sua intenção;
- identificar as idéias básicas apresentadas no texto;
- atribuir significados que extrapolam o próprio texto lido;
- reconhecer nos textos a sua especificidade;
- identificar o processo e o contexto de produção;
- ler compreensivamente (JAGUARUNA, 2002, s.p.).

**c) Escrita:**

- desenvolver a noção de adequação (todo o texto deve estar dirigido a um interlocutor, virtual ou não);
- reconhecer as diferenças entre a linguagem oral e escrita;
- reconhecer a especificidade de textos informativos e ficcionais (JAGUARUNA, 2002, s.p.).

**d) Produzir textos com:**

- clareza;
- unidade temática;
- bom nível argumentativo;

- adequação vocabular;
- dominar noções básicas da norma padrão (JAGUARUNA, 2002, s.p.).

O objetivo geral desse documento, conforme dito, apresenta-se igual ao do documento anterior. O objetivo geral no material de 1999 parece vago, porém, nesse documento, há objetivos específicos, conforme apresentado. Assim, as práticas de leitura e produção textual, que antes pareciam vagas, são reforçadas nos objetivos específicos. Então, de acordo com os objetivos específicos colocados para a oralidade, percebe-se que o ensino de língua oral firma-se em uma prática de escuta e produção textual oral, considerando o interlocutor, uma vez que os objetivos mostram preocupação com o outro envolvido no discurso. Desse modo, infere-se que a produção de textos orais, nesse documento, é equivalente a produzir enunciados.

Nos objetivos colocados para a leitura, percebe-se ensino de língua firmado também em prática de escuta.

Quanto aos objetivos apresentados para a escrita, percebe-se que eles voltam-se à prática de produção textual escrita com preocupação visível com a interação discursiva, a adequação da produção ao seu interlocutor, ainda que ele possa ser um interlocutor virtual.

Os objetivos apresentados no tópico ‘produzir textos com’ causam estranheza, uma vez que são mais conteúdos de escrita (produto) e menos objetivos específicos de produção escrita (processo).

### 2.3.3 Conteúdos para o Ensino de Língua

Conforme dito, os conteúdos nesse documento são divididos em quatro unidades: a primeira apresenta os conteúdos para o ensino de língua oral (usos e formas); a segunda, os conteúdos para a língua escrita (usos e formas); a terceira, para a prática de produção de texto;



e a quarta unidade traz os conteúdos para a prática e reflexão sobre a língua. Vale conferir os conteúdos abordados em cada uma dessas unidades (Anexo B):

**a) Língua oral: (usos e formas)**

- Escuta ativa de diferentes textos ouvidos em situações de comunicação direta ou mediada por telefone, rádio ou televisão: interferência sobre alguns elementos de intencionalidade implícita (sentido figurado, humor, etc.), reconhecimento do significado contextual e do papel complementar de alguns elementos não-lingüísticos para conferir a significação aos textos (gestos, postura corporal, expressão facial, tom de voz, entonação, etc.);
- Utilização de linguagem oral em situação como as do primeiro ciclo, ampliando-as para outras que requeiram;
- Maior nível de formalidade no uso da linguagem;
- Preparação prévia;
- Manutenção de um ponto de vista ao longo da fala;
- Uso de procedimento de negociação de acordos;
- Réplicas e tréplicas;
- Utilização de recursos eletrônicos (gravador e vídeo) para registrar situações de comunicação oral tanto para documentação como para análise (JAGUARUNA, 2002, s.p.)<sup>16</sup>.

Ao olhar paralelamente os PCNs, vê-se que não somente as sugestões dos conteúdos dessa unidade, mas também as das outras três que serão apresentadas em seguida, são transcritas diretamente dos PCNs para o documento reelaborado, porém, com alguns equívocos, pois alguns conteúdos apresentados nos PCNs como subitens incorporam o documento reelaborado como itens, ou seja, a transcrição dos conteúdos listados nos PCNs não segue a ordem hierárquica apresentada nesse documento. Isso pode ser fator de confusão para o professor que não tenha manuseado paralelamente os PCNs.

Alguns itens de conteúdos apresentados no documento reelaborado ficam com sentido estranho, como é o caso do item dos PCNs “utilização da linguagem oral em situação como as do primeiro ciclo ampliando-as para outras que requeiram” (PCNs, 1997b, p.130). Esse item, nos PCNs, firma-se nos subitens: maior nível de formalidade no uso da linguagem; preparação prévia; manutenção de um ponto de vista ao longo da fala; uso de procedimento de

---

<sup>16</sup> Vale dizer que há problemas de português na apresentação dos conteúdos desse documento de ensino, que foram transcritos conforme se apresentam no original.

negociação de acordos; réplicas e tréplicas. No documento reelaborado, esses subitens figuram ao lado de “utilização da linguagem oral [...]” como itens paralelos a este, e não como subitens do item citado.

Equívocos como esses ocorrem em função de se utilizar um documento de apoio não como parâmetro para elaboração didática planejada, mas como um modelo a ser copiado diretamente, que, nesse caso, é transcrito com a desconsideração da relação entre itens e subitens que há nos PCNs, ocasionando a quebra no sentido deles.

## **b) Língua escrita: (usos e formas)**

### **Prática de leitura**

- Atribuição de indicadores para fazer antecipações e interferências em relação ao conteúdo (tipo de portador, características gráficas, conhecimento do gênero ou estilo do autor, etc.) e à intencionalidade;
- Emprego dos dados obtidos por intermédio da leitura para confirmação ou retificação das suposições de sentido feitas anteriormente;
- Uso de recursos variados para resolver dúvidas na leitura: seguir lendo em busca de informação esclarecedora, deduzir do contexto, consultar dicionário, etc.;
- Utilização de diferentes modalidades adequada à diferentes objetivos; Ler para revisar, para obter informação rápida, etc.;
- Uso de acervos e bibliotecas;
- Busca de informações e consulta a fontes de diferentes tipos (jornais, revistas, enciclopédias, etc.), com orientação do professor;
- Leitura de livros na classe, na biblioteca e empréstimos de livros para leitura em casa;
- Socialização das experiências de leitura;
- Rastreamento da obra de escritores preferidos;
- Formação de critérios para selecionar leitura e desenvolvimento de padrões de gosto pessoal (JAGUARUNA, 2002, s.p.).

Novamente, percebe-se que a mudança ocorrida em relação aos PCNs é a troca dos subitens. Por exemplo, nos PCNs, “busca de informações e consulta a fontes de diferentes tipos (jornais, revistas, enciclopédias etc.), com orientação do professor, leitura de livros na classe, na biblioteca e empréstimos de livros para a leitura em casa, socialização das experiências de leitura, [...]” está subordinado ao item “uso de acervos e bibliotecas”, no

documento reelaborado, eles aparecem não como subitens, mas como itens. O item “atribuição de sentido, coordenando texto e contexto”, apresentado nos PCNs, não aparece nesse documento. Há troca de palavra, que nos PCNs aparece no segundo item como “utilização de indicadores para fazer antecipações [...]”. No documento em análise, como dito, a palavra ‘utilização’ é trocada pela palavra ‘atribuição’, aparecendo como item “atribuição de indicadores para fazer antecipações [...]”. Outra mudança ocorrida é que, no documento de ensino reelaborado, é feita uma divisão estranha da prática de leitura com a prática de produção de textos. Esse documento apresenta a prática de produção de texto como uma unidade independente e dissociada da prática de leitura (que é denominada de Língua escrita (usos e formas)). Já, nos PCNs, a prática de leitura e a prática de produção de texto aparecem subordinadas à seção de Língua escrita (usos e formas).

### **c) Prática de produção de texto:**

- Produção de textos considerando o destinatário, a sua finalidade e as características do gênero;
- Aspectos notacionais;
- Divisão do texto em frases por meio de recursos do sistema de pontuação: maiúscula inicial e ponto final (exclamação, interrogação e reticências); e reunião das frases em parágrafos;
- Separação, no texto, entre discurso direto e indireto e entre os turnos do diálogo, utilizando travessão, dois pontos, ou aspas;
- Indicação por meio de vírgula, das listas e enumeração no texto;
- Estabelecimentos das regularidades ortográficas (interferências das regras, inclusive as da acentuação) e constatação de irregularidades (ausência de regras);
- Acentuação de palavras: regras gerais relacionadas à tonicidade;
- Utilização de dicionário e outras fontes escritas para resolver dúvidas ortográficas;
- Produção de textos utilizando estratégias de escrita: planejar o texto, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação;
- Controle de legibilidade do escrito;
- Aspectos discursivos;
- Organização das idéias de acordo com as características textuais de cada gênero;
- Utilização de recursos coesivos oferecidos pelo sistema de pontuação e pela introdução de conectivos mais adequados à linguagem escrita expressão que marcam temporalidade e causalidade, substituições lexicais, manutenção do tempo verbal e nominal;
- Utilização da escrita como recurso de estudo;
- Tomar notas a partir da exposição oral;

- Compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes;
- Fazer resumos (JAGUARUNA, 2002, s.p.).

Nesse tópico, o ‘desvio’ de transcrição ocorrido em relação aos PCNs atem-se à inversão de subitens em itens, causando estranheza ao sentido dos conteúdos apresentados. Assim, por exemplo, os subitens dos itens ‘aspectos notacionais’ e ‘aspectos discursivos’ apresentados nos PCNs incorporam o documento de 2002 como itens independentes, ‘ao lado’ dos itens aspectos notacionais e aspectos discursivos. O último subitem dos aspectos discursivos apresentados nos PCNs (“emprego de regência verbal e concordância verbal e nominal”) não é incorporado no documento da prefeitura, nem como item nem como subitem. Também são acrescentadas as palavras “e nominal” no décimo terceiro item (‘manutenção do tempo verbal e nominal’), que provocam incoerência nesse item, que é o segundo item após o item ‘aspectos discursivos’ desse documento.

#### **d) Análise e reflexão sobre a língua:**

- Análise da qualidade de produção oral alheia e própria, reconhecendo progressivamente a relação entre as condições de produção e o texto decorrente (no que diz respeito tanto à linguagem como a organização do conteúdo);
- Comparação entre diferentes registros utilizados em diferentes situações comunicativas;
- Análise dos sentidos atribuídos a um texto nas diferentes leituras individuais e discussão dos elementos do texto que validem ou não essas diferentes atribuições de sentido;
- Revisão do próprio texto;
- Durante o processo de redação, relendo cada parte escrita, verificando a articulação com o já escrito e planejando o que falta escrever;
- Depois de produzida uma primeira versão, trabalhando com o rascunho para aprimorá-lo, considerando as seguintes questões: adequação ao gênero, coerência e coesão textual, pontuação, paginação e ortografia;
- Exploração das possibilidades e recurso de linguagem que se usa para escrever, a partir da observação e análise de textos especialmente bem escritos;
- Análise de regularidade da escrita;
- Derivação de regras ortográficas;
- Concordância verbal e nominal (e outros aspectos que se mostrem necessários a partir das dificuldades de redação);
- Relação entre acentuação e tonicidade: regras de acentuação (JAGUARUNA, 2002, s.p.).

Nessa unidade, mais uma vez, constatam-se transtornos de ‘transcrição’ em relação aos PCNs. Aqui também se observa que os subitens dos itens ‘revisão do próprio texto’ e ‘análise de regularidades da escrita’ encontrados nos PCNs passam a ser, no documento da prefeitura, itens independentes.

Vale dizer que os PCNs apresentam algumas sugestões de gêneros do discurso a serem priorizados no ensino de língua (oral e escrita), mas os documentos reelaborados nada mencionam a respeito dos gêneros, ou seja, não há no documento de 2002 da prefeitura seleção de gêneros que possa nortear com mais clareza o trabalho do professor em sala de aula.

Se forem observados os objetivos e os conteúdos apresentados no documento de ensino de 2002 e comparados com os do documento anterior (2001), percebe-se que há mudança significativa de um em relação ao outro, porque, enquanto os de 2001 induzem a um ensino de língua mais conceitual, em que conceitos e teorias gramaticais devem ser aprendidos para se ter prestígio como falante da língua, os de 2002 induzem a um ensino mais procedimental da língua.

Os conteúdos apresentados no documento reelaborado para desenvolver o trabalho com o ensino priorizam o ensino da língua oral e escrita em seus usos e formas e em seu aspecto reflexivo, sendo que é sugerido que todo esse processo seja realizado a partir de textos e, também, de forma implícita, de gêneros do discurso. Assim, o texto é tomado como carro-chefe nesse documento. Nesse sentido, as práticas de leitura e escuta e produção textual oral ou escrita ganham maior destaque no documento de 2002, já que o processo dialógico da linguagem acontece por meio de discursos, que são a própria produção de textos (sejam orais ou escritos).

A prática de produção de textos sugerida nesse documento leva em consideração o interlocutor. Assim, sugere que toda produção escrita seja planejada de modo a levar o aluno a ter o que dizer, para quem dizer, por que dizer, o que reforça a questão do compromisso com a autoria e com as tramas nas quais essa autoria está envolvida. Sugere, também, que a escrita do aluno passe por um processo de revisão feito por ele mesmo, até que seja julgado bom para os fins pretendidos. É nesse interior que aparecem os aspectos notacionais da língua a serem desenvolvidos pela escola, isto é, a aprendizagem do sistema de escrita da língua está inclusa nessas práticas de linguagem.

O documento reelaborado também conta com a análise e a reflexão sobre a língua, que, no documento anterior, não é priorizado. As atividades aí apresentadas reforçam no aluno a reflexão sobre os usos da linguagem abordados nos processos de leitura, escuta e produção textual, priorizados nas unidades da língua oral e da língua escrita (com suas práticas de escuta, leitura e de produção textual). Refletindo sobre os usos da própria língua, o aluno entende muito mais sobre os aspectos a ela relacionados, e, assim, nesse jogo de uso e reflexão, o aluno percebe como a língua é moldada e difundida.

Comparando, então, o documento de ensino do ano de 2001 com o de 2002, por meio de seus objetivos e conteúdos, percebe-se que, enquanto aquele assume a língua como unidade de ensino e o ensino conceitual de gramática como objeto, este prioriza o texto como unidade de ensino e, implicitamente, os gêneros como objeto de ensino. Disso, infere-se que a intenção do documento de ensino reelaborado, no que diz respeito ao objeto e à unidade de ensino assumidos, é manter-se igual aos PCNs.

No que se refere ao objeto e à unidade de ensino assumidos no documento de 2002, comparando-os com os de 2001, em termos de ensino-aprendizagem, há diferença entre os documentos, porque o de 2001 leva mais à formação de sujeitos estáticos, não-críticos, e o de 2002 leva à formação de sujeitos que escrevem, que podem tornar-se, de fato, cidadãos

letrados e não apenas alfabetizados. Dessa forma, a língua é construída pelo falante, que vai se construindo como sujeito de sua ação, e não mais na inércia de conceitos gramaticais.

Percebe-se, então, pela análise dos objetivos e conteúdos dos dois documentos mencionados, que há mudanças no objeto de ensino do documento de 2002 em relação ao de 2001. Comparando o documento de 2002 com os PCNs, observa-se que as mudanças ocorridas correspondem a uma transcrição dos PCNs. Nesse sentido, pode-se afirmar que não houve elaboração didática de conteúdos no documento de 2002, porque os conteúdos desse documento de ensino estão iguais aos PCNs.

Novamente, comparando o documento reelaborado com o de 2001, percebe-se que o objetivo geral está igual ao do documento anterior (2001). O que aparece de novo são os objetivos específicos para a oralidade, leitura, escrita e produção de textos. Essa inclusão dos objetivos específicos não leva a dizer que houve elaboração didática, porque ela é muito mais do que pequenos ajustes ou remendos. Ela é planejamento, é reflexão. Assim, as mudanças ocorridas no documento reelaborado firmam-se nos PCNs, mas em sentido figurado, pois os PCNs não foram usados como capazes de suscitar questionamentos, debates e planejamento de um novo objeto de ensino-aprendizagem, a ser construído e trabalhado pelo corpo docente e discente.

Assim, infere-se que a Secretaria Municipal de Educação, órgão competente, responsável pela educação municipal em Jaguaruna, incorpora, em documentos de ensino, o texto como unidade de ensino e, implicitamente, os gêneros como objeto de ensino na disciplina de Língua Portuguesa, a exemplo dos PCNs. Entretanto, efetiva essas mudanças sem discussão e sem elaboração, usando os PCNs não como suporte educacional norteador de ensino, mas como um modelo simplificado a ser transcrito diretamente para outro documento e enviado às escolas.

O documento oficial de ensino reelaborado mostra que, se, de um lado, há avanço ao se introduzir o texto como unidade de ensino e os gêneros do discurso (implicitamente) como objeto de ensino para as práticas de linguagem na disciplina de Língua Portuguesa, por outro, ainda há um processo a ser construído, pois falta um trabalho reflexivo que articule as orientações dos PCNs com a realidade educacional do município.

## 2.4 A ELABORAÇÃO DIDÁTICA DO PROFESSOR EM SALA DE AULA

### 2.4.1 Visualizando a Sala de Aula

A escola na qual a pesquisa foi realizada localiza-se, conforme mencionado, em uma comunidade rural do município de Jaguaruna, e atende alunos da própria comunidade e de toda a redondeza. Por a escola ter grande demanda de alunos, seu espaço físico torna-se pequeno, havendo mais turmas do que salas disponíveis. Quando foi realizada a pesquisa, a escola contava com seis salas de aula para sete turmas, no período matutino, sete turmas no período vespertino e três turmas no período noturno, sendo que as turmas do matutino e do vespertino eram de 1ª a 8ª série e as turmas do período noturno eram somente turmas de 7ª e 8ª série. Assim, para atender a toda a sua clientela, são realizadas algumas modificações, como adaptar e utilizar a sala de informática como sala de aula. Por as turmas de 4ª série serem as menores de cada período, contando, no período de realização da pesquisa, com 19 alunos no período matutino e 18 alunos no período vespertino, elas ocupam aquela sala. As aulas não são informatizadas, apesar de os alunos terem ali, ao seu lado, todos os dias, em média, 12 computadores. A turma selecionada para desenvolver a pesquisa é a 4ª série do período matutino.



Os 19 alunos dela residem na própria comunidade ou em comunidades vizinhas, que são rurais e pesqueiras. Eles pertencem à classe social média baixa ou baixa. A faixa etária é de 9 a 12 anos de idade. Poucos deles são repetentes.

A professora é jovem, tem mais ou menos 26 anos de idade, e efetiva na rede municipal. Trabalha na escola há mais ou menos oito anos e, nos últimos cinco anos, dedica-se ao trabalho com a 4ª série. Ela é graduada em Pedagogia por curso regular e especialista em Educação por ensino à distância. Faz também alguns cursos de formação profissional à distância.

Em sala de aula, ela é a professora regente. Ministra, além da disciplina de Língua Portuguesa (a qual inclui Composição), também as disciplinas de Matemática, Ciências, História e Geografia. As disciplinas de Inglês, Artes e Educação Física não ficam a cargo dessa professora. Para orientar seu trabalho em sala de aula, ela faz plano de aula semanal para cada disciplina.

#### 2.4.2 A Elaboração Didática do Professor em Sala de Aula e o Material Didático Usado

Como visto, ocorreram mudanças significativas no documento oficial de ensino da rede municipal de Jaguaruna, porém, os objetivos gerais do documento reelaborado são transcritos do documento anterior e os conteúdos são transcritos diretamente dos PCNs. A intenção de mudança é válida, ainda que esse processo tenha acontecido sem discussão, sem a participação do professor. Diante disso, surge o interesse de verificar como acontece a elaboração didática na prática pedagógica do professor em sala de aula. Em outras palavras, o que norteia o trabalho da professora em sala de aula é o documento reelaborado ou outro material? Responder-se-á a essa pergunta no decorrer da análise do *corpus* de pesquisa, então com os dados coletados em sala de aula.

De antemão, já se pode dizer que norteia a elaboração didática do professor, em sala de aula, o livro didático *De olho no futuro* (1996), porque todas as aulas são planejadas de acordo com esse livro. Passa-se, então, para um dos recortes da elaboração didática semanal da disciplina de Português<sup>17</sup> da professora (Anexo C):

- Leitura e interpretação (p. 19) “A raposa e o corvo”.
- Gramática: sílabas (p.23-24).
- Ortografia (z intermediário / s com som de z) p. 25.
- Redação: comparação de cenas (p. 188-190. De Olho no Futuro).

(Caderno de elaboração de aula da professora)

Essa elaboração didática tem como primeiro item a prática de leitura oral, seguida pela interpretação da fábula *A raposa e o corvo*. A partir da transcrição, observa-se como foi encaminhada a atividade de leitura:

*P – Pessoal, vamos abrir o livro na página dezenove (19).*

*( )*

*A – Eu já li esse texto.*

*P – Já?*

*A – Já.*

*A – Eu também.*

*[ ]*

*P – O que temos na página dezenove (19)?*

*As – Um corvo e uma raposa.*

*P – Então, primeiro a gente vai lê para depois fazer uma interpretação. Podem começar.*

*A – A lê?*

*(...) – O professor faz gesto que sim.*

*(...) – A leitura é iniciada e, depois de um tempo, a professora intervém.*

<sup>17</sup> A professora intitula a disciplina de Língua Portuguesa como Português, e assim será mantido na transcrição da elaboração de sua aula.

*P – Leram? Quem quer fazer a leitura bem alto para a professora?*

*A – Eu quero.*

*P – Então pode começar.*

*A – (leitura)*

*P – Quem gostaria de ler novamente o texto em voz alta?*

*A – Eu.*

*P – Então pode começar. Bem alto.*

*A - (leitura)*

*P – Mais alguém gostaria de ler?*

*As – Eu.*

*P – Então vamos fazer o seguinte: para ser mais rápido cada aluno lê um parágrafo.*

Assim iniciou-se a leitura oral ‘paragrafeada’, e, quando terminada, a professora nada mais perguntou ou comentou do texto ou mesmo da leitura. Ela encaminhou os alunos a duas palavras que estavam em negrito no final do texto, e que haviam aparecido no interior do texto.

Analisando a prática de leitura encaminhada pela professora em sala de aula, pelo que foi exposto, percebe-se que o texto e a atividade de leitura são aqueles apresentados no livro didático. Nesse caso, conforme colocado no capítulo anterior, a prática de leitura é voltada para a leitura vozeada, em que o aluno lê para ‘provar’ que sabe ler. Então, primeiramente, o aluno vai ao texto para mostrar que sabe ler, depois, para buscar respostas não às suas inquietações, curiosidades etc., mas para buscar respostas a uma prática escolar rotineira, em que ele tem de responder de maneira oral e mecânica, junto com outros colegas, à professora e, posteriormente, de forma escrita, no caderno, perguntas óbvias apresentadas pelo livro didático, como: “Quais são os personagens da história? Onde estava o corvo quando foi visto pela raposa?” (GARCIA; CAVEQUIA; ALMEIDA, 1996, p.20) (Anexo D). Trata-se, nesse caso, de ir ao texto para escutá-lo, ou seja, retirar dele resposta a uma questão, que não surge de uma indagação do leitor, mas do mecanicismo do próprio material didático.

Observa-se, também, que, em alguns momentos, a leitura era usada como castigo para alunos que durante a explicação dada pela professora não prestam atenção, distraíndo-se.

Assim, uma forma de fazer com que permanecessem atentos era punir os distraídos. Isso se comprova no recorte seguinte:

*P – Pessoal, vamos adiante lá na página oitenta e nove. Nós vamos fazer a leitura deste texto e colocar os substantivos masculinos que encontrarmos no texto aqui na letra “a” e na letra “b” os femininos.*

*(...) A professora começou, então, a leitura do enunciado, que dizia:*

*P – Leia os substantivos abaixo. Classifique, no caderno, os substantivos destacados de acordo com as indicações.*

*P – Jéssica, assim não dá, né? Faça o favor de ler o texto para nós!!!...*

*A – Onde professora?*

*P – Tá vendo o que dá não prestar atenção?*

Mesmo assim, as crianças gostam de ler, porque, às vezes, entre uma atividade e outra, aquelas que terminavam seus exercícios escritos pediam à professora que lhes desse alguma leitura, conforme se observa na transcrição a seguir:

*A – Professora! Dá um texto pra a gente lê!!??*

*P – Já terminou de corrigir?*

*A – Já.*

*P – Então pode escolher um texto do livro para ler.*

Não somente aquele aluno, mas vários outros que haviam terminado a correção da atividade começaram a folhear o livro, em busca de um texto qualquer para ler. O círculo de leitores aumentava à medida que outros terminavam a correção, e, em pouco tempo, toda a turma estava concentrada em alguma leitura escolhida pelos alunos no livro didático. Essa é uma prática de leitura, conforme coloca Geraldi (1999c), de ir desarmado ao texto, sem perguntas predeterminadas, nem pelo leitor nem pelo mecanicismo do livro didático, sem nenhuma pretensão de uso imediato. Assim, ela pode tornar-se uma excelente prática de leitura, porque o aluno poderia encontrar algo que realmente lhe interessasse. No entanto, a professora, ao perceber todos compenetrados na leitura, viu ali um momento para solicitar uma atividade do ensino gramatical que estava sendo desenvolvido.

*P - Todos vocês estão lendo, não estão?*

*(...) Os alunos permaneceram em silêncio atentos à leitura.*

*P – Então, aproveitando essa leitura, vocês vão procurar no texto duas palavras monossílabas, duas dissílabas, duas trissílabas e duas polissílabas.*

Assim, o que poderia ser uma prática de leitura descontraída, tomou o mesmo caráter das práticas a que o aluno já está acostumado, ou seja, ir ao texto buscar alguma coisa solicitada dentro de um padrão, tipicamente escolar, nesse caso, a busca de conteúdos gramaticais.

Outra prática de leitura semelhante a essa, que chamou a atenção, foi, ao término de uma prova, quando um dos alunos que já a havia terminado tirou o jornal *O município* da pasta e começou a folhear. Depois de alguns minutos, ele falou em voz alta, com tom de espanto e alegria, ao mesmo tempo:

*A – Ó professora!!! Aqui no jornal tem aquele lugar lá que a gente foi visitá: O Sambaqui.*

*A – Deixa eu vê!...*

*(...) Nesse momento, a professora nada diz.*

Mais uma vez, o círculo de leitores aumentou, já que todos tinham o jornal (que fora distribuído pela escola). Os alunos, então, iniciaram um processo discursivo que poderia ser aproveitado, a exemplo do que diz Bakhtin, em que a palavra de um complementaria a do outro, formando um verdadeiro elo discursivo. O conhecimento poderia assumir um novo rumo, pois se daria a partir do interesse dos alunos e, talvez, da necessidade deles, mas a prova terminou, e o processo dialógico foi abortado:

*P – Ô gente, vamos tirar o caderninho de Português para corrigirmos a interpretação daquele texto de ontem.*

*(...) Os alunos parecem não ouvir a professora, pois continuam a folhear o jornal.*

*P- O pessoal! Vamos guardar o jornalzinho e corrigir as atividades?*

[ ]

*P – Todos, abram o livro na página sessenta. Quem não tem livro senta com o colega que está mais próximo.*

*As- (Vozes/ barulho).*

*P- A Katiuce pode começar a leitura do texto para nós?*

*(...) A leitura é então iniciada novamente paragrafeada.*

*A- (leitura)*

*P- Morgana, tu pode ler o outro parágrafo?*

*A – (leitura)*

[ ]

*(...) Todos os alunos lêem um parágrafo do texto.*

*P – Deu pessoal? Agora a professora vai ler o texto todo e vocês vão acompanhar.*

*P – (leitura)*

A leitura do texto (do livro didático) realizada por parágrafos, pelos alunos, pareceu não ter chegado ao modelo ideal desejado pela professora. Dessa forma, ela fez a leitura do texto completo, puxando para si a responsabilidade de modelo ou exemplo ideal de leitura, ou, talvez, querendo que os alunos tivessem a escuta do texto por completo em uma mesma voz, nesse caso, a dela.

Pelas transcrições, percebe-se que a leitura obedeceu às determinações, ou melhor, à elaboração didática do professor, que não havia planejado para aquela aula nem para as outras uma leitura do jornal, mas uma leitura silenciosa e oral do livro didático com uma interpretação de texto já pronta que viria logo após. Nesse sentido, o que poderia ser uma atividade de encontro entre os sujeitos tornou-se mera atividade de estímulo mental, e não um meio pelo qual, operando mentalmente, produzem-se sentidos, constroem-se categorias de compreensão da realidade vivida, por meio das informações dadas pelo autor do texto lido (GERALDI, 1999c), principalmente, no caso da leitura do jornal, que trazia fotos e reportagens de um local já visitado pelos alunos em outra atividade escolar. Então, não seria aquele o momento ideal para juntar as informações trazidas pelo texto com as informações trazidas pela história e experiência do leitor, propondo um conhecimento novo?

Percebe-se que as crianças, implicitamente, entendiam que, na escola, é possível interagir com outros gêneros do discurso, porque há outras formas de relacionamentos de

leitura que não sejam, especificamente, as leituras do livro didático, mas, ao mesmo tempo, pareciam entender esse jogo da sala de aula e mantinham-se fiéis a ele, sem questionar.

Todavia, houve momentos em que a professora abriu espaço para uma prática diferenciada de leitura, fazendo ponte com outras disciplinas, conforme se nota na transcrição seguinte:

*P – Olha pessoal! A tarefa é ler o texto de Geografia: “O Brasil e o Mundo”. Anotem as dúvidas.*

*A – É prova?*

*P – Não. Não é prova. É para ler e entender, porque nós vamos continuar amanhã.*

Essa prática de leitura, ainda que dada como tarefa escolar, é interessante, pois leva o aluno desarmado ao texto, ou seja, a princípio, sem perguntas para as quais imagina-se respostas. Depois de ler o texto, o aluno poderá retornar para buscar respostas, dessa vez, a questionamentos seus, e, assim, ele não somente dialoga com o texto, mas interage, participando da aula explicativa da professora.

Voltando à elaboração didática da professora, já apresentada, e comparando-a com o livro didático mencionado, observa-se que o compêndio apresenta, além dos tópicos colocados pela professora em sua elaboração, um tópico a mais, que é o ‘vocabulário’. Checando, então o que cada um dos tópicos do livro didático sugere para desenvolver o trabalho do ensino de língua, observa-se que o tópico ‘interpretação’ apresenta sete questões às quais devem ser respondidas, de acordo com o texto. O tópico ‘gramática’ apresenta o estudo das palavras classificadas quanto ao número de sílabas (monossílabo, dissílabo, trissílabo e polissílabo), com exercícios do tipo: copie as palavras, separe as sílabas, classifique-as, substitua-as. O tópico ‘ortografia’ apresenta o ‘z’ intermediário/‘s’ com som de ‘z’, trazendo atividades como: Complete com ‘s’ ou ‘z’, Forme novos vocábulos a partir do exemplo, Observe o exemplo e continue. O último tópico apresenta a sugestão para a

composição, ou seja, para a produção textual. Inicialmente, conduz o aluno à leitura de fábulas e apresenta, primeiramente, para leitura, uma outra fábula, também intitulada *A raposa e o corvo*. Em seguida, encaminha os alunos à leitura de novas fábulas, sugerindo que elas sejam, primeiramente, copiadas no caderno e, depois, recontadas oralmente por eles. Essa prática de leitura leva também a uma prática de produção textual (oral e escrita).

A professora preferiu não acatar essa sugestão de prática de produção textual, e sugeriu a comparação de cenas apresentada nas páginas 188 a 190 do livro didático. Ali aparece uma comparação de cenas entre o dia de um menino que mora na cidade com o dia de um menino indígena que vive na mata. A professora solicitou essa atividade de produção, porque, na disciplina de História, eles estavam estudando *Os índios no Brasil de hoje*. Dessa forma, percebe-se que, a professora, ao elaborar seu plano de ensino semanal, procura estabelecer certa sintonia entre as disciplinas, tentando usar a interdisciplinaridade comentada nos PCNs.

Ainda reportando a análise à elaboração de aula apresentada, nota-se que o tópico ‘vocabulário’ não foi trabalhado pela professora, ou seja, ela segue o livro didático em suas aulas, mas, nessa unidade, não desenvolveu com os alunos o tópico vocabulário, que sugere uma prática de leitura e escrita diferente, não tão mecanicista, em que aparece uma atividade que ensina a usar o dicionário. Esse tópico apresenta a página de um dicionário com palavras iniciadas pela sílaba ‘fa’. Ali aparece, entre as muitas palavras iniciadas por aquela sílaba, a palavra ‘fábula’.

Na reprodução da página do dicionário, o livro didático traz três flechas explicativas de como procurar uma palavra. A primeira chama a atenção para a primeira palavra daquela sequência alfabética, a segunda indica a última palavra daquela sequência e a terceira aponta para a palavra ‘fábula’ (Anexo E). As atividades referentes a esse ensino de uso do dicionário são copiar e identificar o número do conjunto de significados



correspondente às palavras descanso, passeio e brincadeira. A outra atividade é observar algumas palavras retiradas da coluna do minidicionário de Silveira Bueno e reconstituí-las, encontrando, no quadro de palavras apresentado, o significado correspondente a cada uma delas.

Ainda que as atividades sugeridas sejam confusas e separadas de um contexto, a prática de reflexão seria interessante se fosse adaptada pela professora, mas ela preferiu omitir esse conhecimento e essa prática de reflexão sobre os usos da escrita a seus alunos, que, com certeza, precisarão desse conhecimento prático durante o período escolar nas séries seguintes ou ainda nessa série, como se percebeu em sala de aula. Dois meses após essa aula, em uma atividade de correção de exercícios do livro didático desenvolvida pela professora com os alunos sobre substantivo coletivo, apareceu, em um dos exercícios, na página 68, uma pesquisa sobre o significado dos substantivos coletivos molho, réstia e cáfila. Poucos alunos conseguiram desenvolver essa atividade, e os que conseguiram não a desenvolveram de maneira correta, pois não sabiam escolher no dicionário, dentre os vários significados apresentados, aquele que realmente se adaptasse ao exercício em questão, conforme mostra a transcrição da aula:

*P – Na quarta questão sobre substantivos coletivos de molho, réstia e cáfila se a gente for olhar no dicionário veremos que tem vários significados. Quem fez?*

*A - Eu fiz professora! Molho, caldo culinário preparado com vários ingredientes, e usado para refogar ou acompanhar certos pratos.*

*P - Só isto tu pegou? Só um significado? Alguém tem um dicionário aí para emprestar?*

*(...) Um aluno tira um dicionário da pasta e dá à professora, que o folheia e lê para os alunos:*

*P - Ó! No dicionário a gente tem assim: **molho** - 1. Conjunto de pequenos objetos reunidos num só grupo - molho de chave. 2. Caldo culinário preparado com vários ingredientes, e usado para refogar ou acompanhar certos pratos. 3. Água ou outro líquido em que se emerge um alimento, uma roupa etc., mas o que a gente quer é o primeiro, né?*

Percebe-se que a professora não ficou contente com a pesquisa que o aluno fez, pois ele não entendeu que não se tratava de molho culinário e sim molho de chaves, pois estavam falando de um substantivo coletivo e não de um substantivo simples. O aluno não deu a resposta que a professora esperava ouvir, por isso, ela mesma se dispôs a ir ao dicionário para buscar a palavra e ler para os alunos os significados apresentados, apontando o significado que lhes interessava naquela atividade.

*P – Réstia. O que vocês responderam? Pode ler Ana Flávia?*

*A – Réstia de alho.*

*P – Isso.*

*A – Professora! Lê o significado no dicionário também??!!*

*A – Resto é de comida também.*

*P – Não é resto meu amor. É réstia. Deixa eu ver como vou explicar... Vocês nunca viram uma trança feita de alho?*

*As – Já.*

*P – Então! Aquilo é uma réstia.*

*P – Cáfila. O que vocês fizeram?*

*A – É de camelo.*

No tópico ‘vocabulário’ do livro didático mencionado anteriormente, a professora não ensinara os alunos a pesquisar no dicionário. Nesse exercício, ela também não os remeteu àquele exercício do livro, fazendo ela mesma a procura e a leitura das palavras no dicionário, ou seja, foi desperdiçada outra oportunidade de ensinar os alunos a refletir sobre a importância da linguagem apresentada no dicionário, sobre a importância dele em suas práticas de leitura e escrita em sala de aula, bem como ensinar a usá-lo.

Percebe-se que algumas sugestões de atividades apresentadas no livro didático constituem boas oportunidades para o professor levar os alunos a interagir por meio dos discursos, conforme a teoria bakhtiniana, de modo que possam inferir, opinar, discordar, concordar, tornando-se, junto com a professora, sujeitos responsáveis pelo processo de construção do conhecimento. Entretanto, os alunos são tolhidos, se não pelo livro didático, pelo próprio condutor das atividades do livro, a professora. Esse tipo de prática é comum no

método tradicional de ensino, em que os educadores, enraizados nesse método, preferem cultivar em sala de aula a harmonia, o silêncio, a tranquilidade, não dando espaço a práticas que envolvam discussão, barulho, troca de experiência etc.

Veja-se, agora, outra elaboração didática da professora (Anexo C):

- Correção das atividades sobre acentuação (p.57).
- Gramática: sílaba tônica (p.55-56).
- Composição: pesquisa - Folclore (p.58) - De Olho no Futuro

(Caderno de elaboração de aula da professora)

No que diz respeito à acentuação, a professora leu a explicação apresentada no livro didático e encaminhou os alunos, após esse processo, a copiar os conceitos apresentados e, posteriormente, às atividades apresentadas no livro, que são:

*1. Copie as palavras no caderno, acentuando-as corretamente.*

*gramatica onibus pessego docil  
Infancia historia contrario higienico  
voce cafe memoria predio  
chacara trico termometro treno  
lapis lingua ate relâmpago*

*2. Pesquise e escreva, no caderno, outras palavras que possuam acentos ´ e ^.* (GARCIA; VAVEQUIA; ALMEIDA, 1996, p.57)

As palavras sugeridas pelo livro didático para a acentuação estão completamente ‘soltas’, isto é, não fazem parte de nenhum contexto textual, aliás, como a grande maioria das demais atividades apresentadas desse material, que se voltam ao falar da língua pela própria língua, uma metalinguagem.

O tópico ‘gramática’, como a própria elaboração já apresenta, trata do estudo da sílaba, que é a classificação das palavras quanto à sílaba tônica: oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. As atividades apresentadas pelo compêndio para trabalhar a sílaba tônica são: Reescrever e circular, a partir do exemplo, as sílabas tônicas, classificando-as; apresentam também um texto suporte para ler e encontrar as palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas (Anexo F).

Da atividade de composição (produção textual), que se refere a uma pesquisa sobre o Folclore, encontraram-se registros apenas na elaboração didática da professora e no livro didático, não sendo encontrado nada registrado sobre a atividade nos cadernos dos alunos: nem no de Português nem no de Composição, tampouco se encontrou algo nos registros de campo, o que leva a crer que a professora tenha desenvolvido essa prática em outra disciplina, embora, também, não se tenha encontrado na elaboração de aula das outras disciplinas nada registrado a esse respeito.

Passa-se a outra elaboração didática da professora (Anexo C):

- Correção da pesquisa sobre o Folclore (p.58).
- Leitura e interpretação do texto: “Um inseticida natural” (p.60-63).
- Vocabulário (p.64)
- Avaliação

(Caderno de elaboração de aula da professora)

Nessa elaboração, novamente, faz-se menção à pesquisa do Folclore. Quanto à leitura e à interpretação do texto, essas atividades seguiram os mesmos padrões já apresentados e discutidos. No tópico ‘vocabulário’, novamente, encontrou-se a sugestão para desenvolver o trabalho com o significado das palavras, e, dessa vez, os alunos trabalharam em sala de aula o significado da palavra ‘cabeça’. O texto *Um inseticida natural* fala da lagartixa, dando enfoque a sua cauda, que cai, mas cresce novamente, e aos insetos que ela costuma

comer. O material didático para trabalhar o significado das palavras sugere o vocabulário ‘cabeça’ para que os alunos, a partir dos significados apresentados para o termo, copiem no caderno o significado referente à palavra ‘cabeça’ na frase seguinte: “Afinal, se o rabo da bichinha cai e cresce de novo, por que isso não pode acontecer com as pernas, a cabeça?” (GARCIA; CAVEQUIA; ALMEIDA, 1996, p.64). O compêndio apresenta, então, uma coluna do dicionário Aurélio com 14 significados para a palavra ‘cabeça’:

**Cabeça** (ê) sf. **1.** Extremidade superior do corpo humano, que contém órgãos como os que formam o encéfalo, os da visão, os da audição, os do olfato, a boca, etc. **2.** A divisão correspondente, superior ou anterior, do corpo dos animais. **3.** Anat. Nome comum a certas extremidades arredondadas como, p.ex., em ossos. **4.** . A parte da cabeça (1) normalmente coberta pelo couro cabeludo. **5.** Crânio (1). **6.** P.ext. A cabeça tida como sede da inteligência, do pensamento. [Sin., nesta acepç., pop. E fam.: cachola, cachimônia, bestunto.] **7.** Inteligência; talento. **8.** Juízo, tino. **9.** Memória, lembrança. **10.** Pessoa muito inteligente e/ou culta. **11.** Animal ou pessoa, considerados como unidade. **12.** A extremidade mais dilatada de um objeto. **13.** A frente dum cortejo. . s2g. **14.** O chefe; o líder.

(GARCIA; CAVEQUIA; ALMEIDA, 1996, p.64)

Em seguida, o livro apresenta um exercício com sete frases. Em cada uma delas aparece a palavra ‘cabeça’, para o aluno dar o significado de acordo com o que constata no recorte do dicionário.

Ainda que o livro didático tenha apresentado somente duas atividades para se trabalhar com o significado das palavras, esse é um tipo de atividade que poderia ser explorada de diversas formas, trabalhando-se inclusive com o significado de outras palavras que também aparecem no texto, como a palavra ‘cauda’, que gera polêmica no texto lido. Ela poderia ser comparada, por exemplo, com o significado da palavra ‘calda’; e, assim, muitas

outras palavras e atividades poderiam ser geradas e, perfeitamente, abrir espaço para uma prática de leitura e escrita interlocutiva.

Os alunos poderiam manusear seus dicionários e executar uma atividade de forma útil a sua aprendizagem e a sua formação de sujeito que cresce e aprende, aprende e cresce, refletindo sobre os usos da linguagem em suas práticas discursivas. Contudo, nesse caso, os alunos, embora tivessem dicionários de uso pessoal, não foram levados a usá-los. Eles apenas copiaram do livro didático toda a parte do vocabulário no caderno e resolveram a atividade como pedia o compêndio que, conforme dito, apresenta apenas o significado da palavra ‘cabeça’. Os alunos em sala de aula também foram limitados a trabalhar apenas o significado dessa palavra, pesquisando o seu significado no recorte do dicionário apresentado pelo próprio livro didático, isto é, não abriram os seus dicionários.

Dessa forma, percebe-se que, por mais mecanicistas e metalingüísticas que sejam as atividades sugeridas pelo livro didático, em alguns momentos, ele sugere atividades que podem ser realizadas de forma prazerosa e produtiva e, dependendo do norte que se desse, poderiam chegar próximo às práticas de trabalho de reflexão sobre a linguagem, sugeridas no documento oficial de ensino e, igualmente, nos PCNs.

Quanto à avaliação da elaboração didática citada anteriormente, falar-se-á mais adiante. Veja-se, agora, outra elaboração didática da professora (Anexo C).

- Correção do vocabulário (p.64).
- Gramática: substantivo comum e próprio (p.65-66).
- Substantivo coletivo (p.67-68 – De Olho no Futuro).
- Redação: Tema – Meio Ambiente
- Slogan sobre o Meio Ambiente (dicas p.206).

(Caderno de elaboração de aula da professora)

Nessa elaboração didática, quanto ao vocabulário, foi feita a correção oralmente, buscando-se, no recorte do dicionário Aurélio, apresentado no próprio livro didático, o significado para a palavra ‘cabeça’ existente em cada uma das frases propostas. Quanto ao tópico ‘gramática’, conforme se pode perceber, foram abordados o substantivo comum, o próprio e o coletivo. A apresentação deles aos alunos foi realizada de acordo com a ordem do livro didático: assim, foram apresentados primeiro os substantivos comum e próprio; depois, realizaram-se exercícios e foi feita a correção. Somente ao término desse processo foi apresentado o substantivo coletivo. A explicação da professora relativamente aos substantivos mencionados foi feita de acordo com o que expõe o livro didático, ou seja, ela fez a leitura da explicação que ali estava, acrescentando outros exemplos, encaminhando os alunos, depois desse processo, primeiramente, à cópia dos conceitos<sup>18</sup> dos substantivos apresentados, depois, às atividades propostas pelo livro.

Desse modo, grande parte da prática de escrita dá-se pela cópia de conceitos e de exercícios estruturais do livro didático. Essa prática de escrita, automaticamente, está associada a uma prática de leitura e escuta que, posteriormente, fundir-se-á a uma prática de oralidade, porque, quando copia os conceitos ou os exercícios estruturais, a criança, automaticamente, faz a leitura daquela prática de escrita, indo, após esse processo, para o de correção, que envolve tanto a prática de leitura, escuta e escrita (correção=reescrita) quanto a prática de oralidade, seja com o exercício corrigido no quadro, seja com ele corrigido de forma oral.

Transcreve-se a seguir um recorte de uma correção oral do exercício sobre gênero do substantivo, em que o aluno classificaria os substantivos destacados em um texto complementar, e utilizaria a letra ‘a’ para os substantivos masculinos e ‘b’ para os femininos.

---

<sup>18</sup> Vale salientar que, em todas as unidades trabalhadas do livro didático, após a explicação da professora, antes de os alunos copiarem os exercícios, eles copiavam os conceitos dos assuntos apresentados. Essa prática de escrita é válida também para a atividade chamada composição.

*P - Vamos corrigir. Eu vou lendo e vocês vão me dizendo se colocaram na letra “a” ou “b” e eu vou escrevendo aqui no quadro.*

*[ ]*

*P – Arco-íris??..*

*As – “a”.*

*P – Sol.*

*A – “a”*

*( )*

*P – Gotas.*

*As - “b”*

*P – Mistura.*

*As - “a” / ”b” (confuso).*

*P – “b”.*

*P – Ar.*

*As – “a”.*

*P – Objetos.*

*As - “a”.*

*P – Lentas.*

*As – “b”.*

*P – Propriedade.*

*As – “b”.*

*P – Raio.*

*As - “a”.*

*P – Faixas.*

*As – “b”.*

*P - Cores.*

*As - “b”.*

Às vezes, acontecia o inverso, isto é, primeiramente, vinha o processo envolvendo a oralidade e a leitura para, depois, ser associado à escrita, porque a professora envolvia os alunos na leitura de sua explicação (que era a do livro didático). Por exemplo, no compêndio, para explicar o gênero do substantivo e as formas diferentes para o masculino e o feminino, um quadro ilustrativo foi utilizado. Ela lia o substantivo masculino e os alunos liam o substantivo feminino, conforme transcrição:

*P – Ator.*

*As – Atriz.*

*P - Bode.*

*As – Cabra.*

*P - Burro.*

*As – Besta.*



Ao mesmo tempo em que a maioria dos alunos disse ‘besta’, um aluno que estava sem livro, mas participava, respondendo de acordo com seus conhecimentos, disse ‘burra’ em vez de ‘besta’. A professora, então, interrompeu a leitura e perguntou ao aluno:

*P - Tu não tens livro?*  
*A - Não.*  
 ( )  
 (...) *Segue-se a leitura.*  
*P - Carneiro.*  
*As - Ovelha.*  
*P - Cavaleiro.*  
*As - Amazona.*  
*P - Cavalheiro.*  
*As - Dama.*  
*P - Cavalo.*  
*As - Égua.*  
 [ ]

Percebe-se que a leitura e a escuta também seguiam prática mecanicista, ditada pelo livro didático. Qualquer deslize ou resposta não prevista no compêndio era percebida e tida, quase, como uma resposta incorreta, avaliada por meio de atitude de reprovação.

Só depois da prática de leitura e escuta realizada de acordo com o livro didático, os alunos eram remetidos à prática de escrita de conceitos e de exercícios estruturais. De qualquer forma, ainda que se fizesse a inversão dos processos e se induzissem os alunos a uma ‘interação’ oral ou escrita, ela seria mecanicista, voltada para atividades de teoria gramatical ou sobre a língua, e não com a língua, norteadas pelo compêndio.

Na elaboração didática anteriormente referida, a composição solicitada pela professora não foi a sugerida pelo livro didático. O compêndio apresenta um texto complementar em que um menino conversa com uma lagartixa (na penúltima elaboração didática da professora, o texto *Inseticida natural* falava da lagartixa). O encaminhamento dado pelo livro é que o aluno imaginasse, a partir dos comentários do menino, o que a lagartixa responderia e aí construísse o diálogo já iniciado, que diz: “Menino! Por que você

me olha tanto? Eu...” (GARCIA; CAVEQUIA; ALMEIDA, 1996, p.70). A professora optou por pedir para os alunos produzirem um texto sobre o Meio Ambiente. Pediu que os alunos lessem a respeito, escrevessem e depois fizessem um *slogan* sobre o tal tema.

Percebe-se, por meio dessa prática, que, nos momentos de produção textual, intitulada Composição pelo livro, algumas vezes, a professora tornava-se sujeito de sua elaboração, não seguindo à risca o livro didático, criando possibilidades diferentes de produção, ainda que sem muita exploração e discussão, sem levar os alunos a planejar o discurso de forma a terem o que dizer a alguém, um alguém diferente dela mesma. Assim, mesmo de forma inconsciente, às vezes, ela rompia um jogo regado ditado pelo livro didático, possibilitando que os alunos, em alguns momentos, se assumissem como sujeitos de suas ações e percebessem que podem interagir no universo no qual estão inseridos.

Analisar ou comparar a produção textual dos alunos a partir ou não das sugestões apresentadas pelo livro didático não é objetivo deste estudo, mas houve a curiosidade de dirigir rápido olhar a isso, e ver que é possível perceber a diferença de imaginação e criatividade dos alunos se comparadas as produções realizadas por eles.

Apresenta-se uma produção textual norteadada pela elaboração didática da professora e outra, encaminhada por ela a partir das sugestões do livro didático. Transcreve-se, a seguir, o texto de um aluno sobre o Meio Ambiente (Anexo G), resultado de uma atividade textual em que a professora não acatou a sugestão do livro didático. Vale dizer que a transcrição é conforme a escrita pelo aluno.

### O Meio Ambiente

Estou falando sobre o meio ambiente.

Todos nós sabemos que o meio ambiente é muito importante para os seres vivos, mas infelizmente ele está sendo destruído. O homem contribuiu com 100% dessa destruição, provando erosões em rios, desmatando florestas, joga lixo em lugar não adequado e o mais grave empresas que poluem o ar jogando toneladas de gases tóxicos na atmosfera. Até quando o nosso meio ambiente, vai suportar tanta maldade?

Temos que lutar juntos, vamos defender este bem tão precioso, só assim podemos ter um mundo melhor de se viver. Sem poluição, onde nossos pais possam ter uma velhice mais tranqüila desfrutando de ar pura, fazendo suas pescadas em rios e mares e outros mais.

Não podemos deixar destruir esse bem precioso vamos lutar juntos, porque juntos seremos mais fortes.

Slogan

Meio Ambiente

Os seres vivos precisam deles.

(Caderno de aluno)

Percebe-se que, apesar de ter cometido alguns erros ortográficos, o aluno consegue expressar bem as suas idéias e opiniões. Ele demonstra domínio e consciência dos prejuízos que são causados ao meio ambiente, bem como quem é o principal responsável por esses danos. Demonstra, ainda, preocupação com o futuro das pessoas que vivem em um meio ambiente poluído, coloca-se como agente que pode lutar contra a poluição, mas sabe que isso somente é possível se outros aderirem à causa, porque essa é uma maneira de se tornar forte, ou seja, ele tem consciência de que não se luta por uma causa sozinho.

A seguir, transcreve-se o texto que foi solicitado pela professora, a partir das sugestões apresentadas no livro didático. Em uma das atividades, o compêndio apresenta uma leitura sobre cães, cujo título é: *Histórias Caninas*. Depois de trabalhar a interpretação do texto, o vocabulário, a parte de gramática e a acentuação, o livro didático apresenta uma

leitura complementar de um texto com o título: *Fantasia Caninas*, cujo tema também é cães. Depois disso, lança a seguinte pergunta ao aluno: “E você? Também tem uma história de cachorro ou de outro animal para contar? Escreva-a em seu caderno” (GARCIA; CAVEQUIA; ALMEIDA, 1996, p.81). Transcreve-se a seguir o texto do mesmo autor de o *Meio Ambiente* (Anexo H).

Fantasia Canina

Um cachorro que gosta de ver TV e outro cachorro que gosta de várias brincadeiras caninas.

Esse cachorro é que nem gente!

Mas não é gente, é poodle.

Ele gosta de várias brincadeiras como: pula-pula, morder bola.

É um cachorro muito esperto, ele de noite quer companhia para dormir chegando de manhã, ele vai para rua brincar com outros cachorrinhos. Ele se divertem o dia todo brincam de pula-pula, mordem bola e outras.

(Caderno de aluno)

Nessa produção, o aluno fala de um cachorro que gosta de brincadeiras caninas. Ele diz de que raça é o cão, talvez, a exemplo das leituras que fez no texto principal e no texto complementar do livro didático, pois ambos abordam raças de cães. O aluno diz que o cão é esperto e gosta de companhia para dormir.

As idéias dele são restritas. O aluno praticamente limita-se a dizer que o cão gosta de brincadeiras caninas. Parece que quis, de fato, escrever algo parecido com o modelo, entendendo, portanto, esse jogo. Ele entende que, a exemplo do texto principal, precisa contar uma história canina em que seu personagem tenha alguma ação, faça algo. Por exemplo, os textos apresentados para a leitura do aluno dizem que os cachorros são de raça. É o que o aluno faz. Assim, a subjetividade do aluno fica presa a um modelo e conteúdo de texto apresentado, diferentemente do texto produzido por ele sobre o meio ambiente.

No que se refere à produção textual, seja orientada pelo livro didático, seja orientada pelo professor, percebe-se que ela era sempre encaminhada sem planejamento prévio do que dizer, a quem dizer, por que dizer, ou seja, escrever apenas para cumprir uma função escolar; escrever para a professora com um objetivo único, ganhar nota. Desse modo, uma atividade didática que poderia ter uma função discursiva, ou um resultado sensacional em termos de aprendizagem, resumia-se a escrever ou preencher um modelo aleatoriamente, como é o caso da atividade sobre telegrama.

Nessa atividade, os alunos foram encaminhados a preencher um telegrama, cujo ato não partiu de uma lógica discursiva, interativa em sala de aula, nem foi construído de modo a considerar um interlocutor, tornando-se, dessa forma, uma atividade fictícia, uma vez que os telegramas produzidos não foram enviados a um possível interlocutor. O objetivo da produção escrita resumiu-se a aprender o conceito de telegrama e a saber preencher o seu formulário (Anexo I). Assim, os alunos copiaram no caderno de Composição o conceito de telegrama e aprenderam a preencher o formulário trazido pelo professor. Os dados colocados eram fictícios, ou seja, os alunos tinham de inventar um nome, um endereço e um assunto qualquer para enviar um telegrama ‘falso’, pois eles não foram levados a pensar em um interlocutor real nem a escrever uma mensagem real, ainda que esse interlocutor fosse um colega de classe ou outro de outra turma, que certamente teria nome, sobrenome, endereço, para quem provavelmente eles teriam o que dizer.

Produziu-se, assim, um texto para a escola, numa espécie de jogo de faz-de-conta. Mais uma vez, o livro didático sugeriu uma atividade com amplas possibilidades de se escrever texto na escola. No caso do telegrama, o aluno poderia, inclusive, escrever sobre a própria escola, mandando, por exemplo, um telegrama à Secretaria de Educação, agradecendo o fornecimento da merenda escolar ou mesmo reivindicando algo, como livros de literatura.

Percebe-se que a preocupação, ao se encaminhar certas atividades, é ensinar e aprender conceitos, isto é, há preocupação com o conhecimento conceitual: aprender o que é substantivo, o que é gênero do substantivo, o que é telegrama, o que é acróstico, limitando-se a um conhecimento metalingüístico. Assim, o ensinar e aprender não remete a um *savoir faire* (saber fazer), ou seja, *saber fazer* telegrama, saber ler e escrever bem, refletindo sobre os usos de cada uma de suas ações, seja na prática de escuta, na de leitura ou na prática de produção de textos. Nesse caso, o saber procedimental, que operacionaria por meio de outros conhecimentos já dominados pelo aluno, é deixado de lado.

Vale salientar que o preenchimento do telegrama foi realizado em sala de aula pelos alunos, que acatavam as instruções da professora e completavam os espaços brancos, porque as demais produções eram sempre realizadas em casa, em folha avulsa (versão preliminar), que era entregue à professora, que a levava para a casa, fazia a correção e, posteriormente, devolvia ao aluno. Ele levava o texto corrigido pela professora para a casa, reescrevia-o no caderno de Composição e trazia para ela dar visto. Esse é exatamente o processo, ou seja, não há leitura nem escuta dos textos produzidos pelos alunos. Não há reflexão sobre os erros cometidos por eles. Não há partilha, discussão, troca de idéia.

Houve curiosidade de saber o que a professora corrigia nas produções dos alunos, então, mais de uma vez, pediu-se a ela que repassasse a folha avulsa com a correção antes de ser entregue aos alunos, para que fosse fotocopiada, mas ela não atendeu o pedido. Ainda assim, foi possível manusear as produções no processo de correção da professora e verificar que o que ela corrigia era o que ela ensinava em sala de aula, ou seja, erros ortográficos e lexicais. Ela fazia uma correção indicativa que, conforme postula Serafini (1987), consiste em marcar, à margem do texto, palavras, frases ou períodos que apresentam erros ou, conforme postula Ruiz (2003), consiste, também, em marcar no corpo da redação os erros. No caso das

redações manuseadas, os erros estavam apontados no corpo da redação. Os problemas de coesão e coerência eram, raras vezes, ou nunca, mencionados.

Acontecia de, às vezes, na primeira versão, o aluno fugir do tema, mas o texto era encaminhado para a versão final assim, conforme mostra a transcrição a seguir, originada de uma das produções sugeridas pelo livro didático (Anexo J), que pede que o aluno faça uma comparação de cenas da vida de um menino que mora na cidade com a de um menino indígena que vive na mata. Transcreve-se a versão final do texto do aluno (Anexo K).

A vida do menino índio na cidade

Era uma vez, um índio que estava na cidade. Chegou lá estava escurecendo deitou-sena cama como era costumado a acordar com o barulho dos pássaros, acordou com um barulho assim: TRIIMM.

Acordou e foi tomar café, comeu bastante. Depois ele foi jogar bola, logo depois sua mãe mandou ele ir no açougue comprar carne. Chegou em casa almoçou e depois foi brincar e se sujou, foi então tomar banho na água bem quentinha.

Em seguida foi para a escola estudar Matemática e ele aprendeu muito.

(Caderno de aluno)

Percebe-se que, mesmo passando por um processo de correção da professora (pois essa é a versão final), o aluno não só se desviou do assunto proposto pelo livro didático, como também cometeu uma série de erros ortográficos. Contudo, como não há a sua versão preliminar, não há condições de verificar, por exemplo, que erros ele cometeu na versão anterior e que permaneceram na versão final. De qualquer forma, pode-se afirmar que, no processo de produção textual, não havia planejamento, nem seleção e organização das idéias.

Nesse caso, a noção de produtor é a de produzir textos para a escola e não na escola, num processo dialógico. O processo de revisão é algo camuflado, ou seja, não há troca, discussão, aprendizagem, tanto que a versão final acaba saindo repleta de erros novamente, porque o aluno não é levado a amadurecer com os seus erros. Ele erra, mas não é

levado a entender o porquê. Assim, na realidade, a produção textual assume, na escola, a velha tradição básica de se escrever sem ter exatamente noção de o que e para que, porque o único objetivo conhecido pelo aluno é ter nota. Mesmo assim, ele escreve, sem saber quais são as expectativas da professora, pois não sabe, exatamente, em que aspecto será avaliado. Por isso, quando a produção é solicitada com base no livro didático, o aluno tenta reproduzir um texto com as características dos textos apresentados naquela unidade, talvez, por acreditar que seria cobrado pela proximidade ao modelo.

Ainda que houvesse o processo de revisão da produção escrita, ela, praticamente, podia ser considerada um produto pronto, pois, como dito, a revisão não era analisada em sala de aula com o produtor, que fazia a redação final em casa. Dessa forma, o texto não é considerado o produto de uma série de operações com as quais o produtor pode assumir-se mais efetivamente como sujeito do que diz, porque, às vezes, ele mesmo não sabe o que dizer, pois há um ‘tu’ nele chamado livro didático, e sua subjetividade fica, na maioria das vezes, limitada a esse material.

Dessa forma, a produção de textos, ancorada na perspectiva dialógica da linguagem, ou seja, de que produzir textos é produzir discursos, não assume nesse caso o seu caráter pleno, pois o aluno é levado a usar a língua, mas não é levado a refletir sobre as práticas de uso da linguagem para as suas produções discursivas e para a formação de um ser verdadeiramente letrado.

Outra questão que pode ser mencionada é a avaliação, já que ela também é fruto de uma elaboração didática que está diretamente ligada à elaboração didática da professora. As avaliações são designadas pela professora como: Atividades de Português (Anexo L). Transcreve-se uma dessas atividades:



### *Atividades de Português*

#### *1. Classifique os substantivos em simples ou composto.*

- a) farinha- f) aguardente-*
- b) girassol- g) copo-de-leite-*
- c) livro- h) rodamoinho-*
- d) camisa-*
- e) mesa-*

#### *2. Dê os derivados dos seguintes substantivos primitivos.*

- a) livro- e) roda-*
- b) flor- f) pé-*
- c) dente- g) guarda*
- d) suíno- h) cor-*

#### *3. Circule o substantivo primitivo de cada grupo.*

<i>Abocanhar</i> <i>Boca</i> <i>Bocejo</i> <i>Bucal</i> <i>Bocuda</i>	<i>Ferramenta</i> <i>Ferro</i> <i>Ferradura</i> <i>Ferrugem</i> <i>Férreo</i>	<i>Porta</i> <i>Porteira</i> <i>Portão</i> <i>Portaria</i>
---	---	---

#### *4. Ligue o primitivo ao substantivo derivado correspondente.*

*Jornal carinhoso*  
*Carinho jornaleiro*  
*Ciumento nervoso*  
*Nervo ciúme*

#### *5. Ditado*

*baixo- borracha- xampu- roxo- xarope- jiló- gelado- mágico- gema- giz-  
 alho- cafezal- museu- mingau- bilhete- cenoura- pescoço- pedaço- serviço-  
 cerveja.*

Percebe-se que é cobrado e avaliado em prova aquilo que foi trabalhado em sala de aula, ou seja, o ensino conceitual de gramática, por meio de atividades metalingüísticas, em que a linguagem é assumida não como objeto de reflexão ligado a um processo de interação, mas como metalinguagem sistêmica, com a qual se fala da língua. A linguagem é então analisada por meio de conceitos, classificações e escrita mecânica (GERALDI, 2002).

Assim também é o processo de verificação da aprendizagem. Ela acontece por meio de classificações, entendimento de conceitos, escrita de palavras por meio de ditados para verificar se houve aprendizagem e domínio da língua sistema.

Conforme foi dito, o que norteia, fielmente, o trabalho da professora em sala de aula não é o documento de ensino reelaborado da rede municipal de Jaguaruna ou os PCNs, mas o livro didático. Viu-se que todo o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula está ligado a ele, constituindo ele o mestre direcionador das práticas de leitura, escuta e produção textual na elaboração didática da professora em sala de aula. Como o livro didático não prevê atividades de análise lingüística, a elaboração da professora também não as inclui.

Percebe-se que ainda que tente, de vez em quando, usar uma ou outra atividade em sintonia com outras disciplinas, ou que não acate a sugestão de produção textual apresentada pelo livro didático, ou que ‘pule’ algumas páginas do livro em sua elaboração didática, ainda assim, o que norteia e comanda a elaboração didática da professora em sala de aula não é o documento oficial reelaborado pela secretaria, nem os PCNs, tampouco a própria professora, mas o livro didático.

Como visto, o ensino sugerido no livro didático valoriza o ensino conceitual de gramática como objeto. Nesse caso, assume a língua como unidade, apresentando, assim, um ensino de língua mais conceitual e menos procedimental, estando, dessa forma, mais voltado ao ensino sugerido no primeiro documento oficial analisado (2001) do que ao ensino sugerido no documento oficial de 2002 e nos PCNs que, conforme dito, sugerem que se assuma o gênero como objeto e o texto como unidade de ensino.

Conforme visto no capítulo anterior, os manuais escolares são responsáveis por apresentar a elaboração dos conhecimentos a serem ensinados nas escolas, assim, a escolha das noções a serem ensinadas, as maneiras de concretizar essas noções, como elas serão definidas e apresentadas aos alunos, muitas vezes, já estão ali sugeridas, e, sabe-se, a

esmagadora maioria dos professores utilizam em suas aulas o livro didático como suporte ou fundamento para a sua elaboração didática. Por isso, neste trabalho, defende-se que deve haver sincronia entre os produtores responsáveis pela entrada de novos conhecimentos na esfera escolar, ao mesmo tempo, pensa-se que os responsáveis pela escolha dos livros didáticos na escola devem fazer, ao menos, a escolha correspondente ao que é assumido como objeto de ensino na proposta a ser seguida. Por último, pensa-se que, em sala de aula, esse material didático deve assumir função de suporte complementar às práticas adotadas no documento oficial e não a de único norteador das atividades de sala de aula.

Ocorre que, seguindo os passos ditados por um método tradicional de ensino, muitos educadores poderão formar alunos que mais parecerão fantoches do que cidadãos críticos, autônomos, porque o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita pode desencadear uma situação que dificulte o fluir da interlocução, ferindo o princípio discursivo da linguagem, como efeito de sentido produzido na relação de interlocução (BORTOLOTTI, 2001). Seguir um método tradicional de ensino sem discussão, sem questionamentos, seria encaminhar o processo ensino-aprendizagem à memorização, por meio de treinos e repetições, via trabalho mecânico com as formas da língua e estruturas frasais, sendo a língua tratada como produto estável e acabado, transmitido de geração em geração (BAKHTIN, 2002).

Cabe deixar claro que, de forma alguma, considera-se dispensável o livro didático, pois todo material didático pode constituir rica fonte de saber, quando bem utilizado. O que se quer dizer é que o livro didático não deve ser usado como mestre único em sala de aula e que é necessário que, nas escolas, adotem-se livros didáticos baseados em critérios que satisfaçam as expectativas assumidas em documentos norteadores de educação, pois a realidade é que há livros didáticos circulando nas escolas, cujos conteúdos não dão conta das mudanças ocorridas no ensino de língua nos últimos anos. O uso de tais livros pode abortar muitas propostas boas de ensino.

Conforme dito na seção anterior, os professores da rede municipal de Jaguaruna, agentes responsáveis pela elaboração didática do conhecimento em sala de aula, não foram chamados a fazer parte do grupo que reelaborou os documentos oficiais de ensino daquele município. Logo, a elaboração didática em sala de aula não assume tal característica, talvez, porque a professora da turma pesquisada não estivesse preparada para lidar com as mudanças ocorridas nos novos conteúdos de ensino para a disciplina de Língua Portuguesa, necessitando, assim, de formação continuada que a colocasse a par do novo conhecimento que passou a figurar no documento de ensino reelaborado.

## CONCLUSÃO

Os recentes direcionamentos teóricos e metodológicos apresentados em documentos oficiais de ensino, de modo específico, nos PCNs, para a disciplina de Língua Portuguesa na educação básica, suscitam mudanças no objeto de ensino de língua: o texto passou a ser a unidade de ensino e o gênero o objeto de ensino. No entanto, esta pesquisa revela que as propostas firmadas nos PCNs não são completamente entendidas nas secretarias de educação: os dados da pesquisa mostram que realmente há mudança no documento oficial de ensino reelaborado na rede municipal de Jaguaruna, porque, enquanto, no documento anterior, a unidade de ensino era a língua entendida como sistema, sendo o ensino conceitual de gramática o objeto de ensino, no documento reelaborado, o texto é assumido como a unidade de ensino e o gênero como objeto de ensino. Também, o estudo mostra que a elaboração didática dos conteúdos de ensino desse documento reelaborado constitui-se não como uma elaboração didática, mas como transcrição direta dos PCNs.

Em relação à elaboração didática da professora em sala de aula, observou-se que as mudanças assumidas no documento oficial de ensino de 2002 não são igualmente assumidas ou trabalhadas em sala de aula, pois o que orienta a sua prática pedagógica não é o documento oficial de ensino do município nem os PCNs, mas o livro didático, que está mais em consonância com o primeiro documento do que com o documento reelaborado.

Dessa forma, conclui-se que, para haver mudança efetiva do objeto de ensino-aprendizagem (figurado em documentos norteadores de educação) na disciplina de Língua Portuguesa em sala de aula, e para que o professor tenha mais segurança ao fazer a sua elaboração didática de acordo com o documento oficial de ensino a ser seguido, é necessário

que as discussões oriundas dos PCNs levem os órgãos educacionais<sup>19</sup>, como, por exemplo, as prefeituras, a tomar algumas atitudes.

Primeiramente, elas devem elaborar suas próprias *propostas curriculares*, considerando aspectos relacionados à localização das unidades escolares (urbanas, rurais, marítimas), bem como à cultura predominante no município, estado, ao *status* social etc., porque esses são aspectos que influenciam o desenvolvimento da língua, e a escola precisa estar preparada para lidar com as mais variadas situações. É necessário que os municípios tenham consciência de que tais aspectos devem ser considerados ao elaborar suas propostas curriculares e ao selecionar os objetivos e os conteúdos para o trabalho com o ensino de língua, pois “o que já é sabido não precisa ser ensinado” (POSSENTI, 1999b, p.37), isto é, é mais fácil partir do conhecimento que os alunos já têm, pois esses conhecimentos são importantes ao trabalhar-se os dois eixos das práticas de linguagem sugeridas nos PCNs: as práticas de uso da linguagem e as práticas de reflexão sobre a língua.

Em segundo lugar, os municípios devem elaborar, à luz dos PCNs e das propostas curriculares de ensino, *projetos pedagógicos* que considerem os mesmos aspectos citados na elaboração de propostas curriculares, submetidos “a uma dupla determinação: a das *possibilidades* e a das *necessidades de aprendizagem*” (ROJO, 2000, p.33, grifo da autora). Os projetos pedagógicos e os documentos de ensino “poderiam basear-se mais num levantamento do que falta ser atingido do que num programa hipoteticamente global que vai do simples ao complexo, preso a uma tradição que não se justifica” (POSSENTI, 1999b, p.37).

Em terceiro plano, para poderem ministrar com segurança os conteúdos novos que passam a fazer parte de documentos norteadores de educação, os professores necessitam, primeiramente, conhecê-los, pois é mais fácil e seguro trabalhar com o que já se conhece e a

---

<sup>19</sup> Faz-se referência aos órgãos educacionais de modo geral e, em particular, ao órgão educacional em que foi realizada a pesquisa.

que se está acostumado do que com algo não-familiar. Por isso, é de suma importância que os professores estejam em *processo de formação* continuada, pois, no dia-a-dia em sala de aula, eles serão os agentes responsáveis pela concretização das idéias ou das mudanças propostas nos documentos oficiais assumidos. Faz-se necessário levá-los “a refletir sobre os processos interativos e a mediação simbólica que têm lugar em sala de aula e sobre sua qualidade” (ROJO, 2000, p.33). Se os professores não forem chamados a ajudar na elaboração de propostas curriculares, documentos oficiais, e se não forem chamados a ampliar seus conhecimentos mediante discussão, troca de experiência etc., como procederão na elaboração didática em sala de aula, diante das inovações propostas em documentos de ensino?

Não basta ler os PCNs ou os documentos oficiais que repetem os PCNs, tentando decorar ou aprender as idéias neles expressas, pois é necessário saber como fazer ou como proceder diante das propostas de tais documentos. Sabe-se a diferença existente entre um jogador que leu todos os manuais que explicam como se joga xadrez e um jogador que, de fato, joga xadrez (PERRENOUD, 2002), ou seja, a prática correta é tão valiosa quanto a teoria. Assim, é necessário elaborar propostas curriculares e documentos oficiais de ensino, mas é também necessário elaborar projetos didáticos que propiciem a interação em sala de aula e a incorporação dos novos objetivos e objetos de ensino, e não apenas uma transcrição direta de um outro documento. Quer-se dizer que não basta os professores receberem prontos os seus planos de ensino, que a secretaria diz serem baseados nos PCNs, se, na prática, a história é outra. Por isso, é necessário capacitar os professores por meio de cursos de formação continuada para que eles possam entender e discutir as propostas de ensino figuradas nos PCNs, de modo que, de fato, façam acontecer uma nova era na educação.

Defende-se aqui, que, para haver maior concretização das propostas de ensino encontradas nos PCNs, não somente os órgãos educacionais das redes estaduais e municipais

devem ser chamados a agir, mas também os órgãos universitários, pois os cursos de Letras e Pedagogia deveriam rever seus programas de ensino e incorporar aos seus currículos,

[...] descrições variadas de gêneros textuais; elaboração teórica de saberes de referência adequados aos campos do conhecimento aí envolvidos; elaboração de textos de divulgação científica destes saberes de referência; elaboração de programas e materiais didáticos diversificados, que configurem estas práticas renovadas (ROJO, 2000, p.37).

Sustenta-se, também, que as entidades responsáveis pela elaboração dos livros didáticos ou outro material de suporte devem ter claras as noções teóricas dos PCNs, para que proponham, no interior desses materiais, atividades voltadas aos conhecimentos teóricos assumidos nos PCNs.

Enfim, acredita-se que é possível educação cada vez melhor, mas é necessário que os agentes nela envolvidos, de fato, tenham consciência da importância e da responsabilidade assumida e que, acima de tudo, não tenham medo de tentar.



## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gagné. **Língua materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKTHIN, Mikhail M. **El problema de los géneros discursivos**. In: \_\_\_\_\_. *Estética de la creación verbal*. 2.ed. México: Siglo Veintiuno, 1985.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 3.ed. São Paulo: Martins fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10.ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa**. 2001. 233f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BONINI, Adair. Metodologia de ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.01, p.23-47, jan. 2002.

BORTOLOTTI, Nelita. **A interlocução na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental**. v.1. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. v.2. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino médio**. Brasília, 1999.

BRITO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP: ALB/Mercado de letras, 1997.

COLL, Cezar. **Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2000. Trad. Cláudia Schilling.

\_\_\_\_\_. Currículos devem mudar. **Revista Nova Escola**, São Paulo, v.18, n.167, abril 2003.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão. **Prática de texto: Língua portuguesa para nossos estudantes**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GABRIEL, Carmen Teresa. **Usos e abusos do conceito de transposição didática**. Disponível em: <[www.ufop.br/ichs/perspectivas/anais/htm](http://www.ufop.br/ichs/perspectivas/anais/htm)>. Acesso em: 23 mar. 2004.

GARCIA, Cássia Leslie; CAVEQUIA, Márcia Paganini; ALMEIDA, Maria Aparecida. **De olho no futuro** – português 4. São Paulo: Quinteto Editorial, 1996.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1999a 39-46.

\_\_\_\_\_. Unidades básicas do ensino de português. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1999b 59-79.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e ensino**: exercício de militância e divulgação. São Paulo: Mercado de Letras, 1999c.

\_\_\_\_\_. **Portos de Passagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HALTÉ, Jean-François. L'espace didactique et la transposition. **Pratiques**, Metz: Siege Social, n. 97-98, juin 1998. [Trad. Ana Paula Guedes Pinto, versão preliminar].

JAGUARUNA. Secretaria Municipal de Educação de Jaguaruna. **Plano de curso**. Jaguaruna, 4ª. série, 1999.

\_\_\_\_\_. **Plano de curso**. Jaguaruna, 4ª. série, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Usos e abusos da literatura na escola**. São Paulo: Globo, 1982.

MOYSÉS, Lucia. **Aplicações de Vygotsky à educação matemática**. São Paulo: Papirus, 1997.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 4.ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. **A transposição didática no campo da indústria cultural**: um estudo dos condicionantes dos conteúdos dos livros didáticos de ciências. 1996. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PETITJEAN, André. La transposition didactique en français. **Pratiques**, Metz: Siege Social, n. 97-98, juin 1998. [Trad. Ana Paula Guedes Pinto, versão preliminar].

POMPÍLIO, Berenice Wanderley *et al.* Os PCNs: uma experiência de formação de professores de ensino fundamental. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**. São Paulo: EDUC/Mercado de Letras, 2000.

POSSENTI, Sírio. Gramática e política. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1999a . p. 47-56.

\_\_\_\_\_. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1999b. p. 32-38.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. 2001. 347f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da linguagem) – Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_\_. A relação entre gênero, enunciado e texto: uma leitura bakhtiniana. CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN. 2, 2001, Fortaleza. Anais. **Boletim da ABRALIN**, fortaleza, n.26, p.613-615, 2003, número especial.

ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

RUIZ, Eliana M. S. D. **Como se corrige redação na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SANTA CATARINA. SEED. **Proposta curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio – disciplinas curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

SILVESTRI Adriana; BLANCK, Guillermo. **Bajtín y Vygotsky: La organización semiótica de la conciencia**. Barcelona: Anthropos, 1993.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 16.ed. São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. Que professor de português queremos formar? **Boletim da Associação Brasileira de Linguística**, Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, v. 25, p.211-218, dez. 2001.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes: UNICAMP, 1997.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

## ANEXOS

<b>ANEXO A – Documento oficial de ensino de 2001 .....</b>	<b>124</b>
<b>ANEXO B – Documento oficial de ensino reelaborado de 2002 .....</b>	<b>129</b>
<b>ANEXO C – Elaboração de aula da professora.....</b>	<b>135</b>
<b>ANEXO D – Atividades de interpretação do texto: <i>A raposa e o corvo</i>.....</b>	<b>137</b>
<b>ANEXO E – Recorte de página de dicionário apresentado pelo livro didático, trabalhando o sentido da palavra <i>fábula</i>.....</b>	<b>139</b>
<b>ANEXO F – Atividades de gramática do livro didático, trabalhando <i>sílaba tônica</i>.....</b>	<b>141</b>
<b>ANEXO G – Produção textual do aluno sobre o <i>Meio Ambiente</i> .....</b>	<b>143</b>
<b>ANEXO H – Produção textual do aluno sobre <i>Fantasia Canina</i> .....</b>	<b>145</b>
<b>ANEXO I – Formulário de telegrama .....</b>	<b>147</b>
<b>ANEXO J – Comparação de cenas sugeridas pelo livro didático para a produção Textual .....</b>	<b>149</b>

